

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى بمكة المكرمة
كلية التربية
قسم التربية الإسلامية والمقارنة



التربية الإسلامية وقضية التفكير العلمي

إعداد الطالب

٢٠١٥

نايف حامد همام الشريف



إشراف

الأستاذ الدكتور ماجد بن سبيح مرسي

رسالة مقدمة إلى قسم التربية الإسلامية والمقارنة كمتطلب
تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية

١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م



بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القيوين
كلية التربية بمكة المكرمة
الدراسات العليا

نموذج رقم (٨)

اجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية
بعد اجراء التعديلات المطلوبة

الاسم رباعى : نايف حامد همام الشريف
الدرجة العلمية : الدكتوراه
عنوان الأطروحة : "التربية الإعلامية وقضية التفكير العلمى"
القسم التربية الإسلامية والمقارنه
التخصص : التربية الإسلامية

الحمد لله رب العالمين والملاة واللام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد ،،

فبناء على تسمية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ
٤ / ٨ / ١٤٣١هـ بقبول الأطروحة بعد اجراء التعديلات المطلوبة ، وحيث قد تم عمل اللازم .

فان اللجنة تومى باجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلى للدرجة العلمية
المذكورة أعلاه والله الموفق .

أعضاء اللجنة

المشرف
الاسم : أ.د. محروس سيد مرسى
التوقيع :
مناقش من القسم
أ.د. محمد خير عرقسوسى
مناقش من خارج القسم
أ.د. أحمد محمد نور سيف

رئيس قسم التربية الإسلامية والمقارنة

د. محمود محمد عبد الله كسابوي

يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة

ملخص الدراسة

اسم الباحث : نايف حامد همام الشريف
عنوان البحث : " التربية الاسلامية وقضية التفكير العلمي "

تتعاين أكثر المجتمعات الاسلامية اليوم من التخلف والتأخر العلمي والتقني والاقتصادي والاجتماعي ، ويعزو كثير من الخبراء والمفكرين ذلك الى فقدان المنهجية العلمية في التفكير ، بسبب رتابة النظم التربوية ونمطيتها ، في الوقت الذي تتعالى فيه المناداة في جميع أنحاء العالم الى مزيد من التطوير والتجديد وازفاء الحيوية والفعالية على النظم التربوية بما يتيح لها مسايرة العصر بكل متغيراته ومطالبه ، والمساهمة الفعالة في دفع الحضارة الانسانية الى مزيد من التقدم والبناء والانجاز .

ومن هنا تناول الباحث قضية التفكير العلمي ومضامينه التربوية من المنظور الاسلامي ومن منظور بعض الفلسفات التربوية الغربية التي تهيمن على الفكر التربوي في كثير من بلاد العالم وهي المثالية ، والطبيعية والبراجماتية ، هادفاً من ذلك الى التعرف على المفهوم الصحيح للتفكير العلمي في التربية الاسلامية وابرار أصالته وتميزه من خلال مناقشة هذا المفهوم في الفلسفات آنفة الذكر ، لايضاح سلبياتها في ضوء المعايير الاسلامية . وقد قسم الباحث الدراسة الى : فصل تمهيدى ، وأربعة فصول أساسية ، وخاتمة . وعرض في الفصل الأول مفهوم التفكير عموماً والتفكير العلمي خاصة وخصائصه وضماناته وروابطه . وعرض في الفصل الثاني لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفات المثالية ، والطبيعية والبراجماتية ومضامينه التربوية ونقدتها في ضوء المعايير الاسلامية . وفي الفصل الثالث عرض الباحث مفهوم التفكير العلمي في الاسلام وخصائصه ومصادره وغاياته ، وروابطه وضماناته وبعض أساليب تنميته . وفي الفصل الرابع عرض الباحث دور التربية الاسلامية في تنمية التفكير العلمي هدفاً ومحتوى وطريقة . وأخيراً قدم الباحث في الخاتمة نتائج الدراسة ، والتوصيات التي توصل اليها وبعض البحوث المقترحة .

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- ١ - أن المفهوم الصحيح للتفكير العلمي شامل ومتكامل يتمتع لجميع مجالات الحياة وجوانب المعرفة ، وأنه يتطلب بعض الضمانات والروابط ليكون فعالاً وإيجابياً .
- ٢ - أن مفهوم التفكير العلمي في الفلسفات المثالية والطبيعية ، والبراجماتية في غاياته ومصادره ومجالاته يعتريه الكثير من الخل ، مما انعكس على مضامينه التربوية في كل منها هدفاً ومحتوى وطريقة ، وذلك لبعدها عن الاسترشاد بالهدى الالهي الكريم .
- ٣ - أن مفهوم التفكير العلمي في الاسلام مفهوم شامل ومتكامل لكمال مصادره وهو الوحي الالهي ولتميز خصائصه وتوفير الضمانات الكافية له ، وتحديد الروابط المطلوبة لضمان موافقه .
- ٤ - أن المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في التربية الاسلامية يتميز بالفعالية والإيجابية في الاهداف والمحتوى والطريقة .

ومن أبرز التوصيات التي أوصى بها الباحث :

- ١ - أن ينظر الى التفكير العلمي نظرة اهتمام بالغ تعده قضية كبرى وأن تعمل كافة المؤسسات الاجتماعية والتربوية في المجتمع على توضيحه والتوجيه بممارسته فسي كافة مجالات العلم والمعرفة والحياة .
- ٢ - العمل على ايجاد مساق تربوي في شكل منهج دراسي ، او نشاط تربوي منظم يهدف الى توضيح مفهوم التفكير العلمي ومعاييره وروابطه والتأكيد على ممارسته .
- ٣ - تطوير برامج اعداد المعلمين بما يكفل قدرة المعلمين على تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وجعل قدرة المعلم على تحقيق ذلك من اهم معايير تقويم كفاءته .
- ٤ - اعادة النظر في صياغة المقررات الدراسية واستخدام الوسائل التعليمية وأساليب التقويم لتطويرها بما يكفل مساهمتها بفعالية قوية في تنمية التفكير العلمي .

عميد كلية التربية

المشرف

الباحث

د. هاشم بكر حري

نايف حامد همام الشريف د. د. محروس سيد مرسي

الإهداء

يسعدني وقد من الله تعالى علي بإتمام هذا البحث أن أهديه إلى الوالدين
الغاليين أمد الله في عمرهما ، عرفاناً بفضلهما بعد الله تعالى في شحذ همتي
والدعاء المستمر لي بالتوفيق والرشاد .

وإلى زوجتي العزيزة تقديراً لتضحياتها وصبرها وتوفيرها الجو اللازم للبحث
والدراسة .

وإلى أبنائي الأعزاء نظير صبرهم وحرمانهم كثيراً من فرص الترفيه والمتابعة
والاهتمام بشئونهم الصغيرة عسى أن يكون في ذلك عزاء لهم وتقديراً لصبرهم .

وإلى العم الكريم الأستاذ عبدالله بن همام المنعمي عرفاناً بفضلته بعد الله في
الأخذ بيدي في أولى خطواتي في طريق العلم والمعرفة .

الباحث

نايف حامد همام الشريف

شكر وتقدير

قال تعالى : ﴿ واذ تاذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ، ولئن كفرتم ———
ان عذابي لشديد ﴾ (ابراهيم : ٧)

وقال عليه الصلاة والسلام : ((من لم يشكر الناس لم يشكر الله)) (الترمذى ،
١٤٠٨ هـ ، ص ٢٩٩) .

احمدك اللهم وأثني عليك بما أنت أهل له ، وأطلي وأسلم على مفضوة
خلقك محمد بن عبد الله النبي الأمي الذي أدى الأمانة وبلغ الرسالة ونصح
الامة ، وعلى آله وصحبه أجمعين ، ثم أتوجه بالشكر الجزيل والامتنان
والتقدير لكل من :

- سعادة الأستاذ الدكتور محروس سيد مرسى المشرف على البحث الذي كان له
الفضل بعد الله تعالى في اخراج البحث بهذه الصفة بما أولاه للباحث من
رعاية وتوجيه وما تكبده من جهد وعناء وما أمداه من نعم وارشاد .

- معالي مدير جامعة أم القرى الدكتور راشد راجح الشريف الذي كان من أكثر
المتحمسين لانجاح برنامج الدكتوراه في التربية الاسلامية وما يوليه لكل
طلاب العلم من رعاية واهتمام .

- سعادة عميد كلية التربية الدكتور هاشم حريري الذي أولى هذا البرنامج
دعماً وعمل بكل اجتهاد لتذليل كافة الصعوبات وتشجيع الباحثين في هذه
الكلية .

- سعادة رئيس قسم التربية الاسلامية السابق الدكتور نجم الدين الانديجاني
وسعادة رئيس القسم الحالي الدكتور محمود كسناوى لما لقيناه من تشجيعهما
المستمر ومساندتهما الدائمة ومراعاة لظروف الدارسين .

- سعادة الدكتور منصور العبدلي لما أمداه للباحث من نعم وتوجيه وارشاد
في بعض فصول الدراسة .

- صاحب السعادة عضوي لجنة المناقشة لتفطلهما بقراءة البحث ومناقشة الباحث .

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،،

فهرس الموضوعات

الموضوع	المفحات
- اهـاء	٢
- شكر وتقدير	ب
<u>* الفصل التمهيدى :</u>	(١٨ - ١)
١ - مقدمة	٢
٢ - موضوع البحث	٤
٣ - أهمية الموضوع	٨
٤ - أهداف البحث	١١
٥ - تساؤلات البحث	١٢
٦ - مصطلحات البحث	١٢
٧ - حدود البحث	١٣
٨ - منهج البحث	١٣
٩ - الدراسات السابقة	١٥
<u>* الفصل الأول : في التفكير :</u>	(٨٢-١٩)
- مقدمة	٢٠
- التفكير ضرورة انسانية	٢١
- مفهوم التفكير	٢٤
أ - المفهوم اللغوي	٢٤
ب - المفهوم الفسيولوجي	٢٦
ج - المفهوم الفلسفي	٢٩
د - المفهوم النفسي	٢٣
- عمليات التفكير	٤٠
- أنواع التفكير	٤٤
أ - أولا : التصنيف النفسي	٤٤
ب - ثانيا : التصنيف الفلسفي	٥٣

٥٦	- التفكير العلمي ، مفهومه وخصائصه
٥٦	أ - مفهوم التفكير العلمي
٥٧	ب - خصائص التفكير العلمي
٦٠	- معوقات التفكير العلمي
٦٧	- ضمانات التفكير العلمي
٧٢	- ضوابط التفكير العلمي
٧٧	- العلم والتفكير العلمي
(٨٢ - ١٥٥)	* <u>الفصل الثاني : اشكالية التفكير العلمي في بعض الفلسفات</u>
	(التربية الغربية)
٨٤	- مقدمة
٨٥	- <u>أولاً : الفلسفة المثالية والتفكير العلمي</u>
٨٥	- نشأة الفلسفة المثالية
٨٥	- أفلاطون
٨٦	- أرسطو
٩٠	- المثالية المسيحية في العصور الوسطى
٩١	- المثالية الحديثة والتفكير العلمي
٩٦	- التربية والتفكير العلمي في المثالية
١٠٢	أ - في الأهداف التربوية
١٠٤	ب - في المحتوى التربوي
١٠٥	ج - في الطريقة
١٠٧	ثانياً : الفلسفة الطبيعية والتفكير العلمي :
١٠٧	أ - نشأة الفلسفة الطبيعية وأبرز مفاهيمها ...
١١٢	ب - "هوبز" وأثره في نشأة الفلسفة الطبيعية
١١٣	ج - "جان جاك روسو"
١١٧	د - "يوهان برنارد باسكو"
١١٩	هـ - التربية والتفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية
١٢٢	- في الأهداف التربوية
١٢٤	- في المحتوى التربوي

الموضوع	الصفحات
- في الطريقة	١٢٤
ثالثا: البراجماتية (الذرائعية) والتفكير العلمي.....	١٢٧
- نشأة البراجماتية	١٣١
- التربية والتفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية :	١٣٥
• الأهداف التربوية في البراجماتية والتفكير العلمي.	١٤٣
• المحتوى في البراجماتية والتفكير العلمي ...	١٤٤
• الطريقة في البراجماتية والتفكير العلمي	١٤٥
رابعا: تحليل ونقد	١٤٧
* الفصل الثالث : التفكير العلمي ومحدداته من المنظور الاسلامي :	
- مقدمة	١٥٧
- التفكير فريضة اسلامية	١٥٩
- مفهوم التفكير العلمي وضرورته في الاسلام	١٦٧
- خصائص التفكير العلمي في الاسلام	١٧٦
- غايات التفكير العلمي في الاسلام	١٩٣
- مصادر التفكير العلمي وانواته في الاسلام	٢٠١
- مجالات التفكير العلمي في الاسلام	٢١٤
- ضوابط التفكير العلمي في الاسلام	٢٢٢
- ضمانات التفكير العلمي في الاسلام	٢٢٦
- بعض آساليب تربية التفكير العلمي في الاسلام	٢٢٨
* الفصل الرابع : التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي:	
- مقدمة	٢٦٠
أولا : أهداف التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي	٢٦١
طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها	٢٦٢
مصادر اشتقاق الأهداف والتفكير العلمي	٢٦٣

٢٧٤	.....4..... مستويات الأهداف التربوية
٢٧٦	..... خصائص الأهداف التربوية
٢٧٧	..... خصائص أهداف التربية الإسلامية
٢٨٢	..... أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي...
٢٩٢	ثانياً: المحتوى في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي:
٢٩٢	..... أهمية المحتوى التربوي
٢٩٣	..... ماهية المحتوى التربوي
٢٩٥	..... المفهوم القديم والحديث للمنهج الدراسي
٣٠٢	..... مكونات المحتوى التربوي والتفكير العلمي
٣٠٨	..... معايير المحتوى الجيد
٣١٠	..... أسس تنظيم المحتوى الجيد
٣١٤	..... سبلات مناهجنا التربوية وسبل تطويرها
٣١٨	ثالثاً: الطريقة في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي:
٣١٩	..... الطريقة أهميتها ومفهومها
٣٢٥	..... نوع الطريقة وأثره في تنمية التفكير العلمي
٣٣٥	..... سمات الطريقة الجيدة
	الوسيلة التعليمية وأثرها في نجاح الطريقة وتنمية
٣٤٣	..... التفكير العلمي
٣٤٦	..... التقويم وأثره في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي.
(٣٦٠-٣٥٢)	..... <u>الخاتمة</u>
٣٥٢	..... النتائج والتوصيات والبحوث المقترحة
(٣٨٥-٣٦٢)	..... المصادر والمراجع

الفصل التمهيدي

- مقدمة .
- موضوع البحث .
- أهمية الموضوع .
- أهداف البحث .
- تساؤلات البحث .
- حدود البحث .
- منهج البحث .
- الدراسات السابقة .

* * *

مقدمة :

نحمدك اللهم ونستغفرك ونستهديك ونتوب اليك ونعوذ بك — من
شور أنفسنا وسيئات أعمالنا ، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضل فلا هادي
له ، ونشهد أن لا اله الا الله وحده لا شريك له ، وأن محمدا صلى الله عليه
وسلم عبده ورسوله .. وبعد :

تعد التربية من أهم العمليات الأساسية التي ارتبطت بوجود
الانسان نفسه ، بقاء وتجديدا . انها الحقيقة المرتبطة بالوجود في حياة
النوع البشري فطرة ووظيفة .

فالتربية هي العملية الحية الجامعة التي تبني الأجيال ، وتعد
النشء للعضوية الصالحة . وطبيعي أن تتغير صور التربية وتتنبـوع
أساليبها وفقا للمرئيات الثقافية والأبنية الاجتماعية ، مما يجعل
المجتمعات تختلف فيما بينها .

وبالتأمل في التربية الاسلامية نجد أنها التربية الربانية التي
تستند الى يقين الايمان ، ومواب التوجه ، فهي تربية متكاملة ثابتة
متوازنة بلا افراط ولا تفريط . توفر التكامل لشخصية المسلم ، وتحقيق
الانسجام له مع الكون والوجود ، من أجل غاية بعيدة هي العبودية المطلقة
للخالق سبحانه وتعالى .

وان تحقق هذه الغاية التربوية الجليلة انما يعتمد أساسا
على التفكير العلمي ، فما تميز الانسان على غيره من المخلوقات
الا بالتفكير ، ومن ثم كان فريضة لأنه أساس الايمان ، ومناط الاستخلاف
وسر العمارة لهذا الكون .

وان الساحة التربوية لترزخ بالفلسفات المتناقضة والتوجهات

المتصارعة الناجمة - حسب التصور الاسلامي - من قصور الرؤية للتفكير العلمي في مجالاته وغاياته وضوابطه .

فهناك فلسفات تنزع الى التجريد الشديد كالمثالية ، وأخرى تنزع الى التجريب الحسي المفرط كالطبيعية ، وثالثة تحاول التوفيق ولكن باخضاع المفاهيم والقيم للتجريب كالبراجماتية ، دون أن تحدد أي منها التصور الدقيق لما ينبغي أن يكون عليه التفكير العلمي في أبعاده وأهدافه .

بينما التربية الاسلامية تعتمد في جوهرها على التفكير العلمي الذي يفضي الى اليقين المطلق والايمان الكامل بالله تعالى ، ذلك الايمان الذي يفسط كل توجهات الانسان في علاقته بالكون والوجود من أجل غاية واحدة هي تحقيق العبودية المطلقة لله تعالى .

ويحتج البعض بالانجازات المادية التي حققتها الفلسفات الغربية ناسين أن توظيفها للتفكير العلمي كان توظيفاً قاصراً على بعض أهدافه وعاجزاً عن تحقيق الغاية البعيدة للتفكير العلمي وهي الوصول بالانسان الى اليقين المطلق والايمان الكامل بالله تعالى ، ذلك الذي يشيع في كل مناسط الانسان وتوجهاته .

ومن هنا يعكف البحث على دراسة هذا الموضوع الجلل ليتصرف على طبيعة التفكير العلمي ومصادره ومجالاته وأنواعه وغاياته وضوابطه من المنظور الاسلامي مستهدفاً تأصيل الرؤية الاسلامية لتنميته هدفها ومحتوى وطريقة .

والله وحده المستعان .

موضوع البحث :

لقد أحدث الاسلام في تاريخ الحضارة العربية نقلة فكرية هائلة بما جاء به من مثل وقيم ومعايير في العقيدة والعبادة والتفكير والعمل ، آثرت نمطا جديدا في حياة المسلم من الرؤية والتفاعل والتفكير وبدلت الفراغ الفكري عمقا والنظرة الضيقة الضحلة للأمور شمولاً ورجاحة أفق وغيرت منهج التفكير من أسلوب فردي مغلق الى أسلوب جماعي متكامل.

ولذلك شهد العالم الاسلامي نهضة حضارية قامت على أساس من حركة الفكر ومنهجية التفكير مكنت المسلمين أن يجددوا ويطوروا ويقدموا رصيда هائلا من العلم والمعرفة للفكر الانساني . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٦٦) .

ثم جاء وقت تخلف فيه المسلمون عن ركب الحضارة وتركوا الساحة لغيرهم ، رغم وفرة كل مقومات البناء والتجديد ، وعلى الرغم من أن رصيدهم الحضاري والثقافي ، وأهمية موقعهم الجغرافي ، والتي تؤهلهم لأن يقدموا شيئا مهما للحضارة الانسانية ، ولو من الناحية الفكرية على الأقل ، كما تؤهلهم للنهوض العلمي والتقني على المستويين المادي والفكري . (النجار ، زغلول ، ١٤٠٩ هـ ، ص ١٨) .

ونجم عن هذه المفارقة العجيبة بين ما ينبغي أن يكون عليه المسلمون وبين واقعهم الاليم أن ظهر من يدعي أن الاعلام هو سبب التخلف ، وهو العقبة الكوود التي تقف في سبيل تقدمهم ورفقيهم ، وبناء على ذلك فان الخلاص - في رأيهم - يكون في خلع ريقة الاسلام ، ولبس رداء الحضارة الغربية أو الشرقية سعيا وراء اللحاق بركب التطور والمدنية .

وهم هنا لايتنبهون الى هذا المزلق الخطير ، " لأن استيراد تلك النظم من قبل الدول النامية يشكل خطرا جسيما على مجتمعاتهم - لا لأنها ستنتقل بعيوبها المتراكمة فحسب - بل لأنها لاتتمشى مع حاجات البسلا

المستوردة لها ولا مع مشاكلها وامكانياتها " (التويجى ، ١٤٠٩ هـ ، ص ٢٢) .

وان المتأمل لحال المؤسسات التربوية في العالم الاسلامي اليوم
ليجد خريجيها غالبا مايتصفون بالجمود والسلبية ، مما يتعارض مع
منطق العصر الحديث وتغييراته السريعة المتلاحقة .

ولذلك فان الطابع العام الذى يحكم سلوك المجتمعات الاسلامية
غالبا انما هو طابع الاستهلاك " وليس أخطر على حاضر أمة أو مستقبلها
من تخريج أجيال تقتصر آمالها العاجزة على التلهي بمنتجات الحضارة
بل والتفوق منها بالضرورات من مطعم وملبس ودواء وسلاح ، دون مشاركة
فعالة بالإضافة الى الاحساس بالقهر والدونية والعجز باراثها " (التويجى
١٤٠٩ هـ ، ص ٢٢) .

وتد شعر الباحث بأهمية الدرامة من خلال خبرته العملية في
التدريس في المراحل التعليمية المختلفة حيث لاحظ أن التفكير العلمي
لا يأخذ حظه من الاهتمام في نظامنا التعليمي سواء في المقررات الدراسية
أم طرق التدريس أم أساليب التقييم ، فصياغة المقررات الدراسية
تقليدية جامدة وطرق التدريس يحكمها اللقاء والتلقين ، وأساليب
التقويم تركز على قياس الحفظ والاستظهار ، ومعيار التفوق هو الكم
الذى يحفظه الطالب من المعلومات دون اعتبار للفهم والابتكار ، والأنشطة
غير المصية تركز على الترويح والتسلية وقليل منها ماله أهداف تربوية
هادفة وخاصة في مجال التفكير العلمي مما أدى الى تشييط روح الابتكار
والتجديد عند التلاميذ ومن قبلهم المدرسين ، وما ذلك الا لعدم الالتزام
بالمنهج التربوى الاسلامي الذى يؤكد على علاقة التفكير العلمي بالتربية
وأثره في تحقيق فاعليتها .

وهكذا فقد تدنت فاعلية المؤسسات التربوية في القيام بدورها التربوي المنتج كما ينبغي فأصبح " الهدف من التعليم هو الحصول على الشهادة ، ومن هنا فقدت العملية التربوية دورها الرئيسي ، فاستبدل شحذ القدرة على التفكير بالاهتمام بالحفظ ، وأصبحت عملية التقييم لـقـسـرات الطلاب في حقيقتها عملية تقييم لذاكرتهم وقدراتهم على أداء الامتحان وقد انتهى ذلك بنظم التعليم المعاصرة كلها الى أنها تدور حول غاية واحدة هي التعليم من أجل الامتحان " . (النجار ، زغلول ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٤٦) .

وقد إتضح ذلك في سمات النظام التعليمي العربي المعاصر والتي

حددها المنتدى الفكري العربي المنعقد في عمان سنة ١٩٨١ م ، وهي :

- ١ - التركيز على الماضي وإهمال الحاضر والمستقبل .
 - ٢ - التركيز على الحفظ والترديد وليس على التفكير والتحليل ؛
 - ٣ - دعم الاستقبال والتقليد ومحاربة الابتكار والتفرد .
 - ٤ - دعم القهر والتسلط ومناهضة الاستقلالية والنقد .
 - ٥ - شجيد الحصول على الشهادات والاعتماد على الوظائف الحكومية وعدم تشجيع الاعتماد على النفس .
 - ٦ - تشجيع الخنوع والسلبية وليس المشاركة والحرية والمبادرة .
- (ابراهيم ، ١٩٩٠ م ، ص ٦)

وهذا ليس قاصرا على المجتمعات العربية فقط ، بل ان المجتمعات المتقدمة باتت تشكو من هذا القصور حيث يقول بعضهم " ان ما نطلق عليه الآن تربية ليس الا جمع معلومات وتذكرها ، أما حل المشكلات والتفكير فلا يشكلان جزئين قويين في نظامنا التربوي " . (و . جلاسر ، ١٩٧٣ م ، ص ٤٨) . ذلك في الوقت الذي ينادى فيه العلماء والمفكرون التربويون بأن من أساسيات التربية الفعالة لمستقبل مشرق في القرن الحادي والعشرين أن توجه الاهتمام الى الاتصال وتبادل المعلومات والمهارات العليا لحـل

المشكلات والمعرفة التطبيقية التقنية والعلمية للقراءة والكتابة، وهي أدوات ووسائل التفكير التي تيسر لنا فهم العالم التقني والعلمي من حولنا . فتطوير مقدرة الطلاب لحل المشكلات والتفكير العلمي في كـل مجالات المعرفة ينبغي أن تكون هدفا جوهريا للتربية .
(Costa, 1988 , p. 2)

وقد فطنت المجتمعات في العالم الى هذا الجانب السلبي الذي جعل التقدم العلمي بطيئاً فقامت حملة ضد الأنظمة السائدة بهدف تصحيح مناهجها وتطوير أساليب التدريس ، وشارت على المناهج الجامعة التي كان المعلمون يعتمدون عليها في نقل المعرفة الى الطلاب عن طريق الحفظ والاستظهار والتكرار . (مختار ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٧٧) . ذلك أن تعليم مهارات التفكير العلمي مطلوب ولازم للابداع والتجديد من جهة ، ولتمحيص ما هو موجود واعمال العقل فيه من جهة أخرى . (الرميحي ، ١٤١٠ هـ ، ص ١٦) .

ولانتوقف أهمية التفكير العلمي على جانب الابداع والابتكار فقط بل تمب في مجرى التغيير الاجتماعي الهادف الى تطوير المجتمعات ، حيث أن التفكير العلمي ليس مجرد ميزة فردية عقلية يتحلى بها الافراد ولكنها تصبح مع التراكم سمة للمجتمع كله ، ويصبح العقل الجمعي للمجتمع خلافا قادرا على التعامل مع العصر ومتغيراته . (الرميحي ، ١٤١٠ هـ ، ص ١٩) .

وهنا يبرز أمام الباحث التساؤل التالي : هل اخفاق التعليم في العالم الاسلامي وعجزه عن تحقيق أهدافه يرجع الى تخليه عن تربية التفكير العلمي والعمل على تنميته وتجديده المستمر ، مما أدى الى استيراد بعض النظم الغربية التي لا تتناسب غالباً مع طبيعة المجتمع المسلم وقيمه ، ومما أدى الى افتقار فلسفة تربوية اسلامية أصيلة تعبر عن حاجات المجتمع وفاياته ؟

ومن هنا ينتهي الباحث الى صياغة مشكلة البحث التي تتمثل في
الاجابة على السؤال التالي وهو : ما التصور الاسلامي للتفكير العلمي في
جوانبه المختلفة ؟ وبم يتميز عن بعض المذاهب التربوية الغربية ؟
وكيف يمكن تأصيله وتنميته من المنظور التربوي الاسلامي هدفاً ومحتوى
وطريقة ؟

أهمية الموضوع :

يتميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية بالعقل ، ويعد التفكير
العلمي أبرز مهامه وجوهر نشاطه .

لذا فقد امتدح الله عز وجل المؤمنين الذين يتفكرون ، ونعتهم
بأنهم أولو الباب أي عقول راشدة كما قال تعالى : ﴿ ان في خلق السموات
والارض واختلاف الليل والنهار آيات لاولى الالباب ﴾ الذين يذكرون الله
قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والارض ربنا ما خلقت
هذا باطلا سبحانه فقنا عذاب النار ﴿ (آل عمران ، ١٩٠ - ١٩١) : واشتمل
القرآن الكريم على كثير من الآيات الكريمة التي تدعو الى التفكير والتأمل
والتدبر والملاحظة والمقارنة وأعمال النظر والفكر . ولم يذكر العقل
في القرآن بصيغة الاسم بل جاء ذكره في كل الآيات التي تحدثت عنه بصيغة
فعلية مثل : يعقلون ، وتعقلون ، وما أشبه ذلك ، اشارة الى أن قيمة
العقل تكمن في قيامه بعمليات التفكير العلمي المستمر والمثمر .

وقد جاء في الحديث الشريف قول المعطفي عليه الصلاة والسلام :

" تفكر ساعة خير من قيام ليلة " (المتقي الهندي ، د . ت ، ص ١٥٥) .

" والتفكير وسيلة العقلية فهم قوانين الحياة وعلل الكون
وسن الله تعالى في خلقه ، ولولا التفكير ما تطورت البشرية منذ فجر
حياتها الأولى " (الزنتاني ، ١٩٨٤م ، ص ٩٦) .

" بل ان ما يميز به الانسان حقيقة هو القدرة على التفكير " (فينكس
١٩٨٢م ، ص ٢١٨) .

وهناك من الفلاسفة من ربط الوجود بالتفكير حيث أن " ديكارت
بعد أن شك في كل شيء وجد قاعدة ثابتة يعتمد عليها وهي ذلك المبدأ
المشهور المسمى كوجيتو " Cogito " أنا أفكر " أي أنا أفكر
واذن فأنا موجود " . (أمين ، ١٩٥٢م ، ص ١١٤) . ومع أن هذا المبدأ
لا يعد من المنظور الاسلامي - كافيا في أن يكون الدليل الأوحد على حقيقة
الوجود الانساني ، الا أنه على كل حال يشير الى أهمية التفكير للكيان
البشري .

كما أولى الفلاسفة والمفكرون المعاصرون اهتماما كبيرا بالتفكير ،
فقد ألف الفيلسوف الانجليزي المعاصر اوارد دي بونو حوالى ثلاثين
كتابا ومئات المحاضرات حول كيفية تعليم مهارة التفكير العلمي الفعال .
(لقمان ، ١٩٨٩م ، ص ٢٢) .

ولذلك أعلى الاسلام من قيمة التفكير ، فقد جعله يحتل منزلة عظيمة ،
وعد الاجتهاد مصدرا من مصادر التشريع ، وفي التفكير تكمن مرونة الاسلام ،
وقدرته على احتواء كل الانجازات الحديثة والمستقبلية . والاسلام يجعل
من التفكير العلمي القيمة الحقيقية للانسان ، ويعده الميزة الأساسية
التي تفصل بينه وبين الحيوان . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٢٢٥) . بل يتجاوز
ذلك الى حد اعتباره مناط المسؤولية والتكليف ، ولذا لم يكلف الصبي

والمجنون ، والنائم ، لأن قيمة العقل تتمثل في قدرته على التأملي
والادراك والاستيعاب ، ومن ثم التفكير العلمي والقدرة على اتخاذ القرار
السليم .

وقد وضع الاسلام معايير وفوابط للتفكير بهدف جعل تفكير المسلم
تفكيراً علمياً مما جعله قادراً على صنع تلك الحضارة السامية التي شاع
نورها على أرجاء الدنيا . فحتى المنهج التجريبي الذي ينسب الدارسون
الى فرنسيس بيكون هو في الحقيقة منهج اسلامي صرف ، اعترف مؤرخو العلم
بأنه مقتبس من الحضارة الاسلامية . وقد أشار الى ذلك بيرفور في كتابه
" بناء الانسانية " ، وجوستاف لوبون في كتابه " حضارة العرب " ، وسارتون
في كتابه " تاريخ العلم " ، ورايدر في كتابه " النزاع بين العلم
والدين " فهم جميعاً يقولون بأن المنهج العلمي الاستقرائي ، منهج
اسلامي . (القرضاوى ، ١٤١٠ هـ ، ص ٢٢) .

ومن هنا يأتي دور التربية الاسلامية في تربية التفكير العلمي وتنميته
بالشكل الذي يتناسب مع مقتضيات العصر وانجازات العلم الحديث . ولذلك
فإن التربية " مطالبة بأن تزود الطالب بأسس التفكير السليم وأن تعلمه
كيف يستطيع أن يربط بين فكره وسلوكه ، وكيف يمكنه أن يتغلب على
المشكلات وأن يقيم في النهاية ايمانه على أساس من التفكير السليم " .
(مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٦٥) . ذلك لأن " التربية الناجحة هي التي تعمل على
ايقاد المصباح الذاتي فينا ، أو على إثارة الدوافع الانسانية للاطلاع ، وحل
المشكلات والتفكير السليم " (الهاشمي ، ١٤٠١ هـ ، ص ١٩٧) . وليست
كثرة الخريجين ، ولا أعداد الطلاب هي معيار نجاحها ولا مقياس فاعليتها .

وإن من أبرز متغيرات العصر الراهن الانفجار المعرفي والتقني
التقني الهائل والتطور الكبير في مختلف جوانب الحياة ، مما أوجب



على المعنيين بالتربية أن يعيدوا النظر في برامجها بالشكل الذي يتناسب مع تلك المتغيرات وما تقتضيه من بناء خبرات جديدة ، أو إعادة بناء الخبرات القديمة . وفي هذا الصدد ظهرت الاتجاهات التربوية الحديثة مثل التعليم المستمر والجامعة المفتوحة ، والتعليم الذاتي ، والتعليم المبرمج ، والتدريس الفعال ، وغير ذلك من الاتجاهات التي تستهدف تنمية التفكير العلمي وفق مقتضيات العصر ومتغيراته المختلفة في شتى الميادين . (مختار ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٦) .

وانطلاقاً من كل ذلك يتبين إلى أي مدى تشير الحاجة ملحة إلى دراسة التفكير العلمي وتحديد معياريته الإسلامية حتى يمكن بالتالي التعرف على المضمون التربوي له من حيث الهدف والمحتوى والطريقة ، مما يحقق الارتقاء بالمسلم نحو غاية اليقين وهو الإيمان بالله تعالى والذي ينعكس بدوره على سلوك المسلم طاقة منتجة وقدرة مبدعة توفر الخير له وللجميع ممن حوله في المجتمع الذي يعيش به وله ، وإلى أي مدى تتميز التربية الإسلامية في معالجتها لتنمية التفكير العلمي عن غيرها من المذاهب والاتجاهات التربوية .

أهداف البحث :

ويمكن تحديد أهم الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها فيما يلي:

- (١) التعرف على طبيعة التفكير ، وتحديد مفهوم واضح للتفكير العلمي ومحدداته .
- (٢) التعرف على تحديد التصور الإسلامي للتفكير العلمي في عناصره الأساسية .

- (٣) التعرف على مفهوم التفكير العلمي وتطبيقاته التربوية في بعض المذاهب التربوية الغربية ونقلها في ضوء المنظور الاسلامي .
- (٤) محاولة ابراز أصالة التربية الاسلامية في تناولها للتفكير العلمي وتنميته هدفاً ومحتوى وطريقة .

تساؤلات البحث :

- يقوم البحث على تساؤل رئيسي هو :
- ما محددات الرؤية التربوية للتفكير العلمي من المنظور الاسلامي ؟ وكيف يمكن تنميته ؟ وما مدى أصالة تلك الرؤية ؟
- ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :
- (١) ما مفهوم التفكير العلمي ، وما محدداته ، وما علاقته بالعلم ؟
 - (٢) ما مفهوم التفكير العلمي ومحدداته في الاسلام ؟
 - (٣) ما مكانة التفكير العلمي التربوية في بعض الفلسفات الغربية ؟
 - (٤) ما دور التربية الاسلامية في تنمية التفكير العلمي هدفاً ، ومحتوى وطريقة ؟

مطلحات البحث :

✽ التفكير العلمي : يقصد الباحث به مايلي :

" هو منظومة النشاط العقلي القائمة على أسس السببية ، والاحتمية والاطراد ، والتي تسمح بالتفسير والنقد والتأمل ، من أجل التوصل الى اليقين " .

حدود البحث :

- سوف يقتصر الباحث في معالجته لموضوع الدراسة على بعض نصوص القرآن الكريم والسنة الشريفة المتعلقة بموضوع التفكير العلمي .
- كما يقتصر الباحث على تناول تنمية التفكير العلمي في العملية التربوية من خلال بعض أبعادها الأساسية وهي : الهدف - المحتوى - الطريقة .
- كما يقتصر الباحث في تناوله للمذاهب التربوية على المثالية والطبيعية والبراجماتية . واختياره لهذه الفلسفات دون غيرها على أساس أن المثالية تمثل النزعة التجريدية البحتة ، والطبيعية ، تمثل النزعة الحسية ، والبراجماتية تمثل النزعة التجريبية فهي التفكير والعلم .

منهج البحث :

سوف يستخدم الباحث المنهج الاستنباطي الذي يعتمد على المصادر الأساسية التي تخدم موضوع البحث بهدف تفسيرها وتحليلها واستنباط النتائج التي يمكن أن تؤدي إلى التعميم فهو منهج " يقوم فيه الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة " (عبدالله ، وفوده ، ١٤٠٨هـ ، ص ٤٣) .

كما يستعين الباحث أيضا بالمنهج المقارن في محاولة للتعرف على مفهوم التفكير العلمي في بعض المذاهب التربوية الغربية ، ومقارنته بالتفكير العلمي ومحدداته في الشريعة الإسلامية . ذلك لأنه منهج " يتضمن تقييم الحقائق المتعلقة بالموضوع ومقارنتها وتفسيرها والوصول إلى

تعميمات بشأنها " (بدر ، ١٩٨٢م ، ص ٢٣٤) . ويتضح توظيف الباحث لكل من المنهجين من خلال الآتي :

- سوف يستعين الباحث بالمنهج الاستنباطي من خلال الدراسات والمراجع التي تناولت التفكير العلمي من زوايا فلسفية ونفسية وتربوية عديدة وان كانت في طبيعتها متكاملة بهدف ابراز معيارية التفكير العلمي وتحديد مجالاته وخطوطه ، وعلاقة ذلك بأبعاد العملية التربوية ، والتي حددها الباحث بالهدف والمحتوى ، والطريقة .

- كما يرجع الباحث أيضا الى القرآن الكريم والسنة المطهرة وعلومهما لدراسة بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تناولت التفكير العلمي من جوانب متعددة ، في محاولة لابراز معالم التفكير العلمي ومحدداته ومجالاته وخطوطه من المنظور الاسلامي .

- وفي استخدام الباحث للمنهج المقارن يحاول اعطاء فكرة عن مفهوم التفكير العلمي في بعض المذاهب التربوية الغربية كالمثالية ، والطبيعية والبراجماتية ، لابراز محدداته ومجالاته وخطوطه فيها ، وبهدف مقارنتها بالتفكير العلمي من المنظور الاسلامي لابراز أصالة الرؤية التربوية الاسلامية .

الدراسات السابقة :

في حدود علم الباحث لم يعرف دراسة تناولت قضية التفكير العلمي في التربية الإسلامية تناولاً شاملاً في شكل موضوع كلي مترابط ، إلا أن هناك بعض المعالجات الجزئية في صورة فقرة ، أو فصل ، مثل بعض الدراسات التي تناولت بشكل أو بآخر بعض الجوانب المتعلقة بالموضوع ومنها الدراسات التالية :

(١) دراسة بعنوان " بناء مقياس للتفكير العلمي وتطبيقه لايجاد العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية " . (علي محي الدين عبدالرحمن راشد ، ١٤٠٣هـ) تناولت في إطارها النظرى مفهوم التفكير العلمي وأنواعه وأساليبه وسماته ، وفي الجانب الميداني تم تصميم مقياس للتفكير العلمي طبق على طلاب المرحلة الثانوية لتحديد علاقة القدرة على التفكير العلمي بالتحصيل الدراسي لديهم ، وتشفق مع هذا البحث في تحديد مفهوم التفكير العلمي وسماته وأنواعه فقط ، في حين يزيد هذا البحث عليها بتقديم المنظور الإسلامي للتفكير العلمي ، وكذلك منظور بعض المذاهب التربوية الغربية وإبراز أصالة المنظور الإسلامي من خلال المقارنة وإسهام بعض أبعاد العملية التربوية في التفكير العلمي وتأثيرها وتأثيرها .

(٢) دراسة بعنوان : " التفكير العلمي كهدف من أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بين النظرية والتطبيق " (عبدالمنعم حسنين ، ١٩٧٩م) تناولت استغلال مقرر العلوم لتنمية التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد خصص جزء في أول الدراسة لتحديد مفاهيم ومصطلحات ومعايير التفكير العلمي ، ولكنها لم تتعرض للحديث

عن المفهوم الاسلامي للتفكير العلمي ولا ضوابطه ولا ضماناته فيسه ، كما لم تتناول الا جانبا من جوانب العملية التربوية وهو المنهج المدرسي وذلك من خلال التركيز على مقرر العلوم ، بعكس هذا البحث الذي يتناول تنمية التفكير العلمي من خلال العملية التربوية هدفها ومحتوى وطريقة .

(٣) دراسة بعنوان : " أثر تدريس منهج التفكير العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية بطنطا " (محمد متولي قنديل رمضان ، ١٩٨٢م) تناولت طبيعة التفكير العلمي وأهداف تدريس التفكير العلمي ، وطبيعة البحث العلمي ، ومهارات البحث العلمي ثم اجراء دراسة ميدانية للتوصل الى معرفة مدى تأثير تدريس منهج التفكير العلمي على تطوير مهارات البحث العلمي لدى عينة من الطلاب ولا يربطها بهذه الحراسة الا تناولها لطبيعة التفكير العلمي ومهاراته وأهداف تدريسه فهي لم تتناول المنظور الاسلامي للتفكير العلمي وضوابطه ومجالاته ودوره في التربية الاسلامية أو أى فلسفة تربوية أجنبية أخرى كما يتم هنا .

(٤) دراسة بعنوان : " العقل مجالاته وآثاره في ضوء الاسلام " (عبدالرحمن بن زيد الزنيدى ، ١٤٠٣هـ) وقد تناول فيها الباحث العقل من منطلق الأحكام الشرعية وما يتعلق بها ، ولم يعالج من الناحية التربوية لا من حيث الأهداف ولا المحتوى ولا الطريقة .

(٥) دراسة بعنوان : " دور العقل في التربية الاسلامية عند ابن حبان البستي من خلال كتابه روضة العقلاء " (عبدالكريم زهد ، ١٤٠٤ هـ) وقد ركز الباحث فيها على آراء ابن حبان البستي في العقل ومعانيه وأمراضه ومظاهر سلامته وتناول التفكير بشكل موجز ، وكسان

تناولا مرضيا فلم يعالجه في جوانبه المختلفة كما لم يعرض لتضمناته التربوية المختلفة هدفا ومحتوى وطريقة .

(٦) دراسة بعنوان : " التربية العقلية في القرآن الكريم " (هدى عبدالرحيم الميمني ، ١٤٠٨ هـ) تناولت فيها مفهوم العقل ووظائف العقل ومنهج القرآن في تربية العقل وحماية العقل ، وبذلك اقتصر بحثها على القرآن الكريم فقط في حين يتناول البحث الحالي القرآن والسنة . كما لم تتناول الباحثة كيفية تربية التفكير من حيث الأهداف التربوية والمحتوى والطريقة .

(٧) دراسة بعنوان : " التربية العقلية عند ابن الجوزي " (حليلة مصطفى ابورزق ، ١٤٠٨ هـ) تناولت فيها الباحثة جهود ابن الجوزي في التربية العقلية من خلال آرائه في مفهوم العقل ووظائفه فهي قنصرت البحث على آراء واحد من علماء المسلمين وعالجت الموضوع من خلال فكره التربوي وحده ، بخلاف البحث الحالي فهو يتناول التفكير في طبيعته وأبعاده المختلفة بروية معيارية اسلامية ، كما يعالج الأبعاد التربوية المتكاملة المبنثقة عن هذه الروية .

خلاصة الدراسات السابقة :

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها تناولت هذا الموضوع من جوانب متباينة تختلف عن تناول هذا البحث له . فمنها ما حددت بعض المعايير لمفهوم التفكير العلمي ، ثم ركزت على دراسته من خلال بعض المقررات الدراسية ، ومنها ما تناولته كجزئية بسيطة ووظيفة من وظائف العقل ، ومنها ما تناولت جهود بعض العلماء والمفكرين التربويين المسلمين في التربية العقلية وأشارت الى التفكير ضمن ذلك بلمحة سريعة .

بينما يحاول الباحث في هذه الدراسة تناول التفكير العلمي في عناصره وأبعاده المختلفة من خلال المنظور الإسلامي ، ومن خلال مقارنة الرؤية الغربية بهذا المنظور ، ليخلص من ذلك الى المضمون التربوي في أبعاده التي حددها الباحث والتي تتمثل في الهدف والمحتوى والطريقة لينتهي من كل ذلك الى ابراز أصالة الفكر الإسلامي في معالجته للتفكير العلمي خاصة خواص الانسان ومصدر تقدمه وتوجهاته نحو الغاية البعيدة التي من أجلها خلقه الله وهي عبادته سبحانه وتعالى.

الفصل الأول

في التفكير

- التفكير ضرورة انسانية .
- مفهوم التفكير :
 - أ - المفهوم اللغوي .
 - ب - المفهوم الفسيولوجي .
 - ج - المفهوم الفلسفي .
 - د - المفهوم النفسي .
- عمليات التفكير .
- أنواع التفكير :
 - أ - التصنيف النفسي .
 - ب - التصنيف الفلسفي .
- التفكير العلمي: مفهومه وخصائصه وعوائقه وضماناته وضوابطه
- العلم والتفكير العلمي .

* * *

مقدمة :

لكي تكون المعالجة لآية قضية معالجة علمية ، لابد من تحديد المفاهيم والعناصر والأبعاد والغايات حتى يتسنى للباحث أن يتوصل الى تحقيق الأهداف التي حددها لدراسته .

ومن ثم فإن الباحث سيركز في هذا الفصل على تحديد بيان أهمية التفكير في حياة البشرية وأنه ضرورة إنسانية ، ثم تحديد المفهوم اللغوي والفسولوجي والنفسي والفلسفي للتفكير ، ثم بيان أنواع التفكير كما يحددها علماء النفس والفلاسفة . كما يحاول الباحث بعد ذلك طرح تعريف واضح ومحدد للتفكير العلمي وخصائصه وعوائقه وضماناته وضوابطه ، وعلاقته بالعلم ، وذلك بهدف إيجاد اطار معياري مرجحي يمكن أن يبحث عنه في بعض الفلسفات التربوية الغربية التي تعد حتى وقتنا الحاضر ذات أثر كبير على التربية في تلك المجتمعات للتعرف على مدى اقترابها أو بعدها عن ذلك الاطار المعياري ، ومن ثم الكشف عن جوانب قصورها وسلبياتها لابرار الحاجة الماسة الى معالجة تلك السلبيات وضرورة البحث عن مصدر أصيل لذلك .

التفكير ضرورة انسانية :

منذ أن خلق الله تعالى الإنسان ، وزوده بوسائل الحياة في هذا الكون ، وهو يمر في فترات حياته المختلفة ، وظروفه المعيشية على هذه الأرض بكثير من المواقف والأحداث التي تدفعه الى التفكير ، وتدعوه الى التأمل والتدبر والملاحظة المستمرة لكي يفهم ما يدور حوله ، ويستكنه أسرار الأشياء وعلاقات بعضها ببعض ، وعلاقات السببية التي تربط الأسباب بالمسببات ، والمقدمات بالنتائج .

ولذلك حاول الإنسان منذ بدء حياته التفكير في البحث عن تفسيرات للظواهر التي يلاحظها مدفوعا بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة ، وهي مظهر نظري لوجود العقل . وكانت تجربته محدودة وتفكيره بسيطا في البدايات ، ومع ذلك كله كان عليه أن يفسر الظواهر الغريبة حوله ، أو يجد اجابات للأسئلة التي تواجهه ، أو يجد حولا للمشكلات التي تصادفه ، انه يريد أن يتكيف مع البيئة حوله ولا يستطيع التكيف الا اذا فهم هذه البيئة واطمان اليها بحيث لاتصبح مصرا للخوف وعدم شعوره بالأمن . (عبيدات وآخرون ، د . ت ، ص ٢٩) .

فالإنسان كائن مفكر ، تقع عليه الحوادث فلا يدعمها تمر بدون أن يتعقلها علوجه ما ، وقد يقع في بعض القصور والغلط وهو يدرك ذلك ولكنه مطبوع على التفكير فيما يدور حوله . (وجدى ، د . ت ، ص ٤٩) .

" ونظرا لأن الإنسان ليس بأقوى المخلوقات الحية ، ولا أسرعها عدوا ، ولا أطولها عمرا ، ولا أحدها بصرا ، ولا أكثرها ذرية ، ولا أكثرهمسا احتمالا للجوع والعطش ، فمن هنا ظهرت خاصة التفكير في الإنسان وسيلة مفيدة . وبها يهتدى الى كيفية التعامل مع الظروف الطبيعية والاجتماعية ، عن طريق البحث عن العوامل المؤدية الى هذه الظروف والتأثر بالنتائج الناشئة عنها ، مما جعل التفكير أهم أسلحة الإنسان التي ميزته على أرقس الحيوانات " . (عبدالرحيم ، ١٩٧٦م ، ص ١٦) .

كما أن الطبيعة التراكمية للمعرفة ، والتراث الانساني تجعله
في حاجة ماسة دائما الى ممارسة التفكير بأنواعه المختلفة ليتمكن من
القيام بالانتقاء والانتخاب من بين كل ما ينتج العقل البشرى من
فنون وعلوم وآداب وحكم وغير ذلك ، خاصة التفكير الناقد الذي يمكنه من
تقييم النوع الجيد من ذلك الركام الهائل مما تفرزه القرائح والعقول .

" ونظرا لأن الحياة مليئة بمشكلات تختلف درجة تعقيدھا باختلاف
مراحل النمو ، وباختلاف عمر الافراد ، فان الاستعداد للحياة يتطلب تعلم
مهارات في كيفية التفكير " . (رايتستون وآخرون ، ١٩٦٥ م ، ص ٥٧٧) .

ومن هنا كان التفكير ضرورة انسانية لاغنى للانسان عنه منذ بدء خلقه
الى أن يقضي الله أمره وينتهي الوجود .

" فالتفكير يرتبط بمصالح الناس المختلفة التي تربطهم بالبيئة ،
وبالتفكير نحلل صورة الواقع ، كما نحدد خواص الأشياء والظواهر ، كما أنه
بالتفكير يعرف الانسان حقيقة الأشياء فيؤثر فيها ويطورها " (زهنر ،
١٩٨٢ م ، ص ١٨٣) .

ولا يكتفي الانسان باستخدام التفكير وسيلة ليتقلب على ما يواجهه
من مصاعب ومشكلات ، ولا لمجرد استيعاب الثقافة والتراث المتراكم بل يتعمده
الى أن يفكر من أجل التفكير نفسه وفي التفكير ذاته ، يحصي أساليبه ويفتش
من مصادره ، ويسجل أخطائه ، وينقب عن أسبابها ، ويحدد السبل الموصلة
الى المعرفة ، وبذلك يكون تفكيره نظريا لاغرض له الا المعرفة " (المليحي ،
١٩٤٩ م ، ص ١٢) . لأنه ليس من الضروري أن يواجه الانسان مشكلة حتى يفكر ،
بل انه أحيانا يبدو وكأنه في حالة استرخاء ، ولكن عقله في حالة نشاط
فكري حر لا يرتبط بمشكلة ما . (جلال ، ١٩٨٠ م ، ص ٦٦٩) . وبذلك يجد متعة
فكرية عظيمة في ممارسة هذه الرياضة العقلية العليا .

الا " أن التفكير بالنسبة للانسان ليس مجرد ترف كمالى يولـد
لدى صاحبه ضربا من المتعة أو اللذة ، بل هو حاجة ضرورية لاتكتمل
انسانيته بدونها " (ابراهيم ، ١٩٧١م ، ص ٥٦) . وهكذا يكون التفكير
ضرورة انسانية ، فهو وسيلة الانسان لمواجهة المشكلات التي تجابهه فـي
محيط بيئته الطبيعية والاجتماعية ، ومن خلاله يجد لها الحلول المناسبة .
وهو وسيلته ليستطيع مواكبة ما يتراكم من المعرفة والخبرات والتراث البشرى ،
فهما واستيعابا وانتقاء ونقدا ، وهو وسيلته ليعمل باستمرار على تحسين
مستوى حياته ماديا ومعنويا ، وهو وسيلته لممارسة النشاط العقلي الراقى الذي
يستمتع به ويؤكد أنه كائن متميز عن غيره من المخلوقات .

• • •

مفهوم التفكير :

سيتناول الباحث مفهوم التفكير من زوايا عدة وهي :

أولاً :

المفهوم اللغوي : جاء في لسان العرب : الفكر والفكر بالفتح والكسر ، أعمال الخاطر في الشيء . والتفكر التأمل ، ويقال ليس لي في هذا الأمر فكر ، أي ليس لي فيه حاجة . (ابن منظور ، دت ، ص ١١٢٠) . وقال صاحب الصحاح : " رجل فكير أي كثير التفكير . (الجوهري ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧٨٣) . والفكر بالكسر : تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعاني ، ولي في الأمر فكر أي نظر وروية . والفكرة اسم من الافتكار مثل العبرة والرحلة من الاعتبار والارتحال . ويقال الفكر : ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علماً أو ظناً . (الفيومي ، دت ، ص ٤٧٩) . ويقال أيضاً فكر في الأمر فكراً : عمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى فجهول وفكر في المشكلة : عمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها . وافتكر الأمر : خطر بباله . والتفكير : أعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها . والفكر : أعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول . والفكرة الصورة الذهنية لأمر ما . والمفكرة : دقت صغير يقيّد فيه ما يراد تذكره . (المعجم الوسيط ، دت ، ص ٧٠٥) . والتفكير يطلق بمعنى العام على ما يقابل الوجدان والنزوع ، وبمعناه الخاص على العقل من حيث يدرك موضوعه انراكاً أعلى من الإدراك الحسي والتخيل والتذكر . (مرعشي ، ١٩٧٥ م ، ص ٨٧٢) . والفكروجمعهم أفكار : تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني وهي ما يخطر بالقلب من المعاني . (معلوف ، ١٩٧٥ م ، ص ٥٩١) . وقيل : الفكر : ترتيب أمور معلومة للتأدية إلى مجهول ، أو إلى ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب فيكون علماً أو ظناً .

والفكر : حركة النفس نحو المبادئ والرجوع عنها الى المطالب والنظر
ملاحظة تلك المعلومات الواقعة في ضمن تلك الحركة . (البستاني ،
١٩٧٧م ، ص ٥٧١) .

ويتضح من التعريفات الكثيرة الآتية ، والتي تحتوتها معاجم
اللغة وقواميسها أنها تعددت وتباينت في منطلقاتها ومضامينها ،
فمنها ما ركز على طبيعة عملية التفكير وكيفيةها ، ومنها ما ركز على
مجالات التفكير وميادينه ، ومنها ما اهتم بتعداد أنواعه ، ومنها
ما تناول شرحا لفسولوجية التفكير وتأثير الدماغ وأقسامه في أنواع
التفكير المختلفة وعلاقة تلك الأقسام بها ، بينما ركز بعض آخر على
التعريف اللغوي واشتقاقاته وتفرعاته .

وهي على أي حال تعريفات متكاملة يكمل بعضها بعضا ، ولا يكسـاد
يغنى تعريف منها عن التعريفات الأخرى ، ولذلك فإن الأخذ بها جميعا ،
والجمع بينها ، والتوفيق بين عناصرها وأجزائها ، هو السبيل الأصوب
للحصول على تحديد شامل لتعريف لغوي جيد ، والوصول الى مفهوم واضح
للتفكير .

وعليه فإنه يمكن تعريف التفكير من هذا المنطلق بأنه عمل العقل
الذي يقوم فيه بترتيب المفاهيم والتصورات في سبيل تحديد موقف معين
أو اتخاذ قرار محدد تجاه قضية أو أمر أو مشكلة تواجهه .

ثانيا : المفهوم الفسيولوجي :

هناك جهود مختلفة بذلت لتفسير وتحليل عملية التفكير وسبر غورها وخاصة من الناحية الفسيولوجية والبيولوجية ، فمنها دراسات ترى أن العقل هو موطن التفكير والعقل موجود في الدماغ ، ودماغ الانسان يتكون من جزئين ، جزء يقع في الجهة اليمنى والآخر يقع في الجهة اليسرى من جمجمة الرأس . وقد توصلوا الى أن كل جانب يتميز بوظائف معينة في عملية التفكير ، فالجزء الأيمن مثلا يختص بقدرة الانسان على التفكير في الأمور الابداعية ، والحدس والشمولية والاستجابة العاطفية ، والأشكال الهندسية ، والمفاهيم العلائقية والمهارات الفنية والأحلام والتخيلات والتلخيص للمواقف . أما الجزء الأيسر فيختص بقدرة الانسان على التفكير في الأمور النقدية والمنطقية والتحليلية والجزئية والفهم والعمليات الجبرية والرياضية والتجريدية والكتابية والتطبيقية (مختار ، ١٤٠٨هـ ، ص ١٨٠) ويعتقد بعض العلماء أن التفكير إحدى عمليات المخ التي تتم أساسا في القشرة المخية أو اللحاء ، ومن الواضح أن ثمة مناطق فسيولوجية كلاً النمطين الكرويين من الرأس في وسعها القيام بعمليات التفكير ذاتها ، ولكن في المخ السليم فإن أحد النمطين الكرويين يسود في الوقت الذي يتم فيه كف النصف الآخر من القيام بعمليات التفكير نفسها ، وذلك يحول دون ازدياد الجهد أو صراع وتنافس بينهما . (ويتيج ، ١٩٨١ ، ص ٢٨٨) .

ومن الدراسات الحديثة دراسة تتناول مراحل نمو التفكير المرتبطة بالمراحل الفسيولوجية للنمو ، وهذه المراحل هي :

المرحلة الأولى : بناء الذاكرة : حيث يبدأ الطفل في التعلم عن طريق لمس الأشياء وشمها أو تذوقها ثم يبدأ عقله في ترتيب

المعلومات ، وترتبط القدرة على التفكير في هذه المرحلة بالاحساس بملاحظة الأشياء من حيث اللون والحجم والشكل . وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثانية من العمر تقريبا .

المرحلة الثانية : مقارنة المجهول بالمعلوم ، وتبرز فيها

القدرة على تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة في الحجم أو الشكل أو اللون ، وقوة التفكير في هذه المرحلة مذهة حيث يبدأ الطفل في تكوين معتقدات وأفكار أساسية عن العالم المادي وخصائصه من تماثل واختلاف وأطوال ورموز الكلمات وبعض المهارات البسيطة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الرابعة من العمر تقريبا .

المرحلة الثالثة : تجميع الأشياء معا : وفيها يتمكن الطفل

من تجميع الأشياء في تصنيف واحد طبقا لصفة مشتركة ، وقد يستطيع ترتيب الأشياء بأكثر من طريقة وفقا لأكثر من صفة مشتركة ، ومن ثم يسهل في هذه المرحلة استيعاب مفاهيم مثل الكل والبعض وما يشبه ذلك . وتبدأ هذه المرحلة في السنة السادسة من العمر تقريبا .

المرحلة الرابعة : الأفكار الموحدة : ويستطيع الطفل فيها

اللعب بالألفاظ وفهم الجنس بسهولة وإبراز أسباب علمية للمواقف والأحداث وتأمل الأسباب لمقارنة موقفين متزامنين تحت ظروف مختلفة . وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثامنة من العمر تقريبا .

المرحلة الخامسة : العلاقات غير العادية ، ويتفتح في هذه المرحلة

ما يعرف بالتفكير القياسي ويدرك الطفل بعض الألفاظ المجردة مثل عدل وحرية وكرامة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الثانية عشرة من العمر تقريبا .

المرحلة السادسة : التفكير التوافقي : ويصبح الطفل أكثر مرونة

في التفكير فيمكنه تنظيم وإعادة تنظيم مجموعة من الأشياء والأفكار بطريقة مختلفة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الخامسة عشرة من العمر تقريبا .

المرحلة السابعة : التفكير المرن : ويصبح الطلاب قادرين على

تطوير النظام معتمدين على نسب منطقية من العلاقة بين الأشياء والأفكار .
وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة السادسة عشرة من العمر تقريباً .
(Costa, 1988. pp. 72-76)

وقوة الفكر عند الأطباء هي قوة تدرك بها المعاني الجزئية
كعدالة زيد وعداوة عمرو ، ومركزه البطن الأوسط من بطون الدماغ ، بدليل
أن الانسان اذا افكر في أمر ينصب رأسه مستوياً ، بخلاف ما اذا أراد أن
يتخيل شيئاً من صور المحسوسات فانه يطرق الى الأرض ، واذا أراد أن يتذكر
شيئاً مما سبق وجوده . في الذهن يميل برأسه الى الوراء ، فاستدلوا على
أن قوة التخيل في مقدم الدماغ ، وقوة التذكر في مؤخره ، وقوة الفكر في
الوسط (البستاني ، ١٩٧٧ م ، ص ٥٧١) .

وعلى الرغم من المحاولات العديدة لتحديد الطبيعة الفسيولوجية
للتفكير الا أنها تبقى محاولات افتراضية ، وتعريفات نظرية يعوزها الدليل
المادي ، والبرهان التطبيقي ، وذلك لأن النشاط العقلي الذي يطلـق
عليه التفكير يتميز بخاصتين : أولاهما : أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته
مباشرة . وثانيتهما : أنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرمـسـوز
أو استخدامهما . ولا يمكن الاستدلال على تفكير الكائن الحي - مثل سائر
التكوينات الفرضية - الا من أدائه أو سلوكه فقط ، ولا يمكن ملاحظته أو
حتى قياسه مباشرة . (ويتيج ، ١٩٨١ م ، ص ٢٨٧) .

وهكذا فان تلك المحاولات ماهي الا خطوات بسيطة غير يقينية بصفة
مؤكدة ، في سبيل الوصول الى تصور صحيح لطبيعة التفكير ومكانته من
العقل أو المخ أو الدماغ الانساني .

وهذه المحاولات تعطي دلالة واضحة على مدى اهتمام العلماء بهذه
الميزة المهمة التي تميز الانسان عن سائر الكائنات ، بهدف فهمها
ووصفها وضبطها وتوجيهها ايجابياً يحقق الخير والفلاح للانسان .

ثالثا : المفهوم الفلسفي :

لقد كان التفكير أحد أهم الموضوعات التي تناولتها الفلسفة بالدراسة والتحليل والتعريف ، يتجلى ذلك في اهتمام " أرسطو " بالمنطق الموري الذي يعد محاولة جادة في سبيل وضع اطار ومنطلق لايجاد قواعد محددة لمناقشة أو دراسة أي قضية أو موضوع للبحث ، فما المنطق الأرسطي في صميمه إلا عملية قياسية تتصلها مقدمات لتنتزع فيها النتائج ، فلا نقول هذه النتيجة صحيحة إلا إذا وجدناها مولدة من تلك المقدمات تولدا يلتزم قواعد القياس . (محمود ، ١٩٧٧م ، ص ٣٢) وكما يتجلى ذلك أيضا في اهتمام " ديكرت " بالشك المنهجي الذي يعتمد كثيرا على التفكير . ومد التفكير دلالة على الوجود الانساني بمبدئه المشهور بالكوجيتو ، ومبارته المشهورة : أنا أشك إذن فأنا أفكر ، وأنا أفكر إذن فأنا موجود . (أمين ، ١٩٥٢م ، ص ١١٤) .

وكذلك في جهود " كانت " لحسم السؤال الذي ألح عليه كثير من حول قدرة العقل على التفكير في قضايا ما بعد الطبيعة ، وفي معنى الحقيقة في ذلك التفكير ، وفيما يمكن أن يبحثه العقل وما لا يمكن أن يبحثه ، حين قنن التفكير فيما عرف بنقد العقل النظري ، ونقصد العقل العملي (الحفني ، د . ت ، ص ٣٧٣) .

وفي دراسات هيجل ، في منهجيته الجدلية والمراع بين الموجب والسالب أو الفكرة ونقيضها ومقولاته في المنطق وهي الوجود والنفسي والضرورة (الديدي ، ١٩٦٨م ، ص ٦٢) . ويتوج اهتمامات الفلاسفة بالتفكير بشكل واضح ومؤكد دراسات جون ديوي الأمريكي حيث ألف كتابا خاصة لمناقشة قضية التفكير ولعل أشهرها كتابه " كيف نفكر ؟ " ووضعه لخطوات التفكير العلمي الخمس وهي الشعور بالمشكلة وتحديدها

وفرض الفروض واختبارها والتطبيق (ديوي ، ١٩٤٦م ، ص ١٣٦) .
وعلى الرغم من اختلاف المنطلق والاتجاه الذي تنبع منه وتسير اليه
الفلسفتان المثالية والبراجماتية فان التفكير في كلتا المدرستين
التربويتين فيهما يأخذ مكانة بارزة من الاهتمام والجهد .

ولعل المدرسة الطبيعية التي يتزعمها " جان جاك روسو " هي
أكثر مدرسة فلسفية حظت من قيمة التفكير ونادت بأنه حاجة بنا اليه
بل انه دلالة على انحطاط الانسان وسفالته ، لأنه يتناقض مع الحياة
الفطرية الطبيعية التي لا تكلف فيها ولا تفكير كما تزعم . (هيكسل ،
١٩٦٥م ، ص ٩٩) .

واذا كان هناك تفكير للانسان فانه ينبغي أن يكون - كما ترى -
مستندا على مآتمليه الرغبات والغرائز ، وما تجمعه الحواس دون تكلف من
العقل أو توجيه .

وعلى أي حال فان التفكير في الفلسفة بصفة عامة قد اتصف
بعدة سمات وخصائص أهمها :

(١) العقلانية : وذلك باستخدام التأمل العقلي منهجا لتحصيل
المعرفة ويمتاز هذا المنهج بالاعتماد على البديهيات والمبادئ
والمسلّمات والمبادئ العقلية ، وعلى الالتزام بقواعد منطقية فـي
استنتاج المجهول من المعلوم .

(٢) الحرية : أي الانطلاق الحر دون قيود سوى المبادئ العقلية
والقوى المنطقية التي لا تقيد التفكير ، وانما ترشده الى الطريق السليم
نحو الحقيقة ، فيتحرر من قيود وضغوط المجتمع والسلطة الفكرية ،
ولا يعترف بالحقائق التي تتفق مع العقل المجرد من كل تبعية ووصاية ،
ويتحرر من التعصب والتحيز ، ويرتكز الى الشمولية الكاملة .

(٣) التجريد : فهو يهتم بدراسة الأفكار وليس الماديات ، وذلك بالتركيز على التصورات الذهنية ، أي ما يكونه الذهن عن الأشياء ، وهي عبارة عن حقيقتها الثابتة وعلاقتها بغيرها ، ومعانيها العقلية التي تسهم في تفسير الوجود .

(٤) الشك والتساؤل : أي عدم التسليم والقناعة بكل ما يألوه الناس ويعدونه مسلمات وذلك ليس مرضيا بل صحيحا فهو وسيلة للتحقق من صحة الفكرة أو القضية بالنقد والتمحيص وذلك بهدف الوصول إلى معرفة سر كل ما لا يوجد له تفسير مقنع ، بل قد يكون التفكير في أمر مألوف لدى الناس لفهم سبب كونه مألوفاً ، فالتفكير في الفلسفة يبدأ بالسؤال لماذا ؟ تعبيراً عن الرغبة في معرفة الحقيقة ، وذلك ناشئ من ادراك أن الكون معقول أي قابل للمعرفة وأنه ذو نظام دقيق محكم يتفق مع قوانين العقل .

(٥) العمق : وذلك برفض الأفكار الشائعة أو الخاطئة والسطحية وممارسة التفكير بعمق في شكل حوار مع النفس لمقارنة الحجة بالحجة أو شكل استدلال منطقي لعرض القضية وما يترتب عليها من نتائج ومقارنتها مع بعضها .

ويستعين العقل أثناء عملية التفكير بكل الخبرات التي اكتسبها سواء من الفكر ذاته أم من الواقع .

(٦) الشمول : وذلك بالارتفاع عن تناول أحداث الحياة اليومية بالنظر إلى الإنسانية نظرة كلية شاملة ممتدة في الزمان والمكان رغبة في الوصول إلى مبادئ عامة تحكم مسيرة الإنسانية وسلوكها وتفكيرها .

(٧) الاستمرار : فالتفكير نتاج العقل، والعقل لا يتوقف عن التفكير، فالنتيجة النهائية لأي موضوع قد لا تتم بعوقف نهائي ، لأنه قد يكون مجرد مرحلة وصل إليها العقل في هذه الفترة التي توافقها ثقافة اجتماعية معينة، ومما يساعد على تلك الاستمرارية طبيعة العقل نفسه التي تفتح له دائما آفاقا جديدة، فيغريه كل نجاح يتحقق له بالاجتهاد على ارتياد المزيد خاصة وأن حياة الانسان من كل جانب محاطة بالغموض، وأن ماكشفه الانسان من معرفة حتى الآن لايساوي شيئا بالنسبة لما أمامه . (عبدالرحيم ، ١٩٧٦ م ، ص ٤٧-٥٦) .

(٨) الاتساق : أي أن تكون النظرة موحدة ومتسقة رغم تعارض وتصارع المطالب والتوقعات، وتعدد الأدوار التي يؤديها الفرد بما يحقق وحدة الخبرة ويساعد على وجود سلوك متسق في مختلف المجالات والمواقف ليس فيه أي تناقض، وكثيرا ما يعرف بأنه ذلك المجهود المتواصل للوصول الى تناسق في الموقف أو السلوك والتفكير ازاء المطالب المتعارضة التي تفرضها الاهتمامات والمصالح المتعددة والمتنافرة في الحياة . (سمعان ، صادق ، ١٩٦٢ م ، ص ٧١) .

كما أن للتفكير علاقة وطيدة بالمنطق حتى أن المنطق نفسه عرف بأنه " ادراك طرق الفكر والنظر ، وتنوير مسالك الأقيسة والعبر " (الغزالي، د.ت ، ص ٢٦) . وهو علم " يعالج البراهين والاستدلالات ذلك أن أحد أغراضه الرئيسية هو تزويدنا بالمناهج التي تمكننا من التمييز بين ما هو صحيح منها منطقيًا وما هو فاسد " (سالمون ، ١٩٨٦ م ، ص ١٥) .

وهو "علم التفكير الواضح، فالتفكير المنطقي هو التفكير الذي يمارسه الباحث عندما يتبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الظواهر ويقوم هذا النوع من التفكير على الأدلة التي توصل الى أفضل اجابة على أسئلة البحث " (سلطان والعبیدی ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١٤) . وعرفه ابن سينا بأنه " علم يتعلم منه ضرور الانتقالات من أمور حاصلة في ذهن الانسان الى أمور مستحيلة " (ابن سينا، د.ت ، ص ١٢٧)

وهكذا فإن المنطق في حقيقته ما هو الا تفكير منظم يثقيد بضوابط مقننة من الأدلة والقياسات ويلتزم بربط العلل بالنتائج ، ولذلك فـإن هناك ترابطا واضحا بين تعريف المنطق وتعريف بعض صور التفكير مثل

التفكير الناقد مثلا ، والذي يعرفه البعض بأنه " عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم " (عبد السلام وسليمان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧) .

رابعاً : المفهوم النفسي :

يعد التفكير أرقى العمليات التي يقوم بها الانسان ، كما يرى أكثر المفكرين والعلماء والفلاسفة ، الا أن تحليلهم وتعريفهم لماهية التفكير وحقيقته تختلف من عالم لآخر ، ومن ميدان معرفي لآخر .

وقد ربط كثير من علماء النفس بين التفكير والذكاء ، فقد بين هيرنج بعد دراسة شاملة للتعريفات المختلفة أن بعض مفاهيم الذكاء تؤكد عملية التفكير وما تنطوي عليه من استدلال استقرائي أو استنباطي كما عرف تيرمان الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد . وعرفه سبيرمان بأنه القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات أو بمعنى آخر الاستقراء والاستنباط ، كما عرفه بينيه بأنه القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي . وعرفه نيومان بأنه الاستعداد العام للتفكير الاستدلالي والابتكاري والانتاجي . (السيد ، ١٩٧٢م ، ص ٢٣٦) .

وكثيراً ما نلاحظ بجلاء تام أن غالبية تعريفات العلماء وخاصة في ميدان علم النفس تنصب على تحليل خطوات التفكير أو أشاره أكثر من تركيزها على تحليل ماهيته وحقيقته الجوهرية فيتناولونه " كوجه من أوجه النشاط النفسي عند الانسان يدل على الفعالية العقلية التي تتمثل بالأفكار والحقائق والتأملات والآراء والمبادئ والمعتقدات " (زريق ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٠٢) .

ولذلك فانه " منذ نشأة علم النفس كميدان مستقل احتل التفكير مكانة مركزية كمشكلة تتطلب البحث ، وكانت من أهداف علم النفس الأساسية منذ نشأته المبكرة معرفة عمليات تفكير الانسان ، وبناء العقل ومحتوى الشعور ، بل ان الأهداف هي التي أعطت لعلم النفس مبرر وجوده الا أن هذه كانت ولاتزال من أصعب المسائل على الرغم من سهولتها الظاهرة " (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨ م ، ص ١) ولعل من أوائل الجهود التي بذلت في هذا الميدان محاولات علماء المدرسة الوظيفية في علم النفس الا أنه غلب على الكتابات المبكرة لهذه المدرسة الطابع النظري والفلسفي ، ومن ذلك أن بعضهم كان يرى أن للتفكير قيمة نفعية فهو يستطيع أن يستثير أنماطا من الاستجابات لها قيمة تكيفية عند الفرد ، حيث يؤدي التفكير هذه الوظيفة في نواح ثلاث هي :

(١) قد يكون التفكير هو غاية السلوك التكيفي أو هدفه . حيث أننا نستطيع عن طريق التفكير تحديد أهداف بعيدة المدى مثل التوقع والتنبؤ والتخطيط وكل ما يمتثل بذلك من أنشطة ابتكارية تحسن حياة الانسان .

(٢) قد يساعدنا التفكير في تحديد الوسائل التي تفيدنا في تحقيق غايات معينة .

(٣) قد يقوم التفكير بوظيفة تعويضية حين يحل محل السلوك الواقعي الفعلي . (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨ م ، ص ١٢) .

ومن أبرز من انتمى الى المدرسة الوظيفية من الفلاسفة وعلماء التربية الفيلسوف الأمريكي جون ديوى الذي كان الطابع النظري واضحا في كتاباته عن التفكير حيث اهتم بالتحليل المنطقي المحض للنشاط المعرفي فركز على العمليات أكثر من المحتويات ، فهو يحاول أن يجيب على السؤال كيف نفكر ؟ وليس فيم نفكر ؟ ونتج عن ذلك نشره لكتابته

المشهور " كيف نفكر " عام ١٩١٠م ، بهدف تحليل ما يسمى بالتفكير التأملية لتحقيق بعض الأغراض التربوية ، وهو تحليل ذاتي يعتمد على " أوصاف لعدد من حالات الخبرة التأملية التي تتميز بالبساطة والأصالة عند التلاميذ" ووضع الخطوات المعروفة للتفكير وهي :

- (١) الشعور بالمشكلة .
- (٢) تحديد المشكلة .
- (٣) اقتراح الفروض .
- (٤) استنباط ما يتضمنه الحل المقترح .
- (٥) اجراء الملاحظات والتجارب (اختبار الفروض) . (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٥) .

وضع بعض العلماء الفرنسيين تلخيصا لخطوات التفكير في كلمة واحدة هي (Corda) " كوردا " وهي اختصار للحروف الأولى من معاني الخطوات الخمس بالفرنسية وهي :

- (١) الاختيار .
- (٢) الملاحظة .
- (٣) الانعكاس أو الاستلهام .
- (٤) اتخاذ القرار .
- (٥) التحرك أو التصرف .

وتمثل مراحل "كوردا" المراحل الذهنية الخمس لعملية التفكير فنحن نختار المشكلة التي سنركز ذهننا لحلها ونبدأ بملاحظتها وجمع المعلومات التي تنعكس على أذهاننا كبداية ثم نتخذ القرار الذي على ضوئه نتحرك . (الصباب ، ١٤٠١ هـ ، ص ٣) .

أما مدرسة الجشطالت فقد طبقت نظرياتها واجراءاتها على المشكلات الانسانية بدرجات متفاوتة من التنوع وركزت الاهتمام على التفكير الانتاجي الذي يتطلب الانراك الواضح لتكوين المشكلة ثم إعادة تركيبها اذا تطلب الأمر . وقدمت بحوثهم اسهاما أبعده حيث حاولت تصنيف العمليات العقلية في التفكير الابتكاري كما تظهرها طريقة التفكير بصوت مسجل . (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ٢) . وربطت المدرسة السلوكية وخاصة في دراسات واطسن التفكير بالسلوك العام الذي

يمكن ملاحظته موضوعيا من الخارج والسلوك المضمَر الذي يحدث داخل الجسم والذي يمكن ملاحظته بطرق خاصة أو غير مباشرة ، واعتبر التفكير نوعا من السلوك المضمَر هذا ، فهو يتكون من حركات مضمرة هي أساسا حركات أعضاء الكلام وربما حركات بعض أعضاء الجسم الأخرى . (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ٢٥) . ومن أشهر آرائه في هذا المجال أن التفكير كلام صامت . (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ٤٠) . ويقترح جلفورد بالنسبة للعمليات العقلية وجود مجموعتين من العوامل مجموعة صغيرة العدد تتضمن الذاكرة ، ومجموعة أكبر عددا تتضمن قدرات التفكير ، وتنقسم قدرات التفكير بدورها الى ثلاثة أقسام هي قدرات التفكير المعرفي ، وقدرات التفكير الانتاجي وقدرات التفكير التقويمي . (أبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٩٠) . وفي كتابه " سيكولوجية الفكر " درس بينيه موضوع العلاقة بين الفكر والصور الذهنية مستخدما منهج الاستبطان المستثار وعن طريقه توصل الى وجود تفكير غير محسوس بصور ذهنية . كما أكد في دراساته أخرى أن العلاقات والأحكام والاتجاهات وغيرها تتجاوز نطاق التصور الذهني وأن التفكير لا يرد الى مجرد تأمل المورة واستنتاج أن التفكير نشاط لاشعوري للعقل . (بياجيه ، ١٩٧٨م ، ص ٢٢) . ورغم كل تلك المحاولات إلا أن كثيرا من العلماء يتفقون على أن مفهوم التفكير من المفاهيم الغامضة التي نفهمها ولكن نعجز عن شرحها . وقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم في المؤلفات التي تناولت سيكولوجية التفكير وخاصة عند همفري وجونسون وملزمان وغيرهم . (عثمان ، وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٦٦) .

فالتفكير في حقيقته " عملية معقدة تتضمن كثيرا من العمليات بعضها يمثل مستوى منخفضا من التفكير مثل التذكر والاسترجاع والربط ، وبعضها يمثل مستويات أرقى وأكثر تعقيدا مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم " . (اللقاني ، ١٩٧٩م ، ص ٢٨) .

وقد أورد (خير الله ، ١٩٨١م ، ص ١٠١-١٠٢) خمسة عشر تعريفا للتفكير أبرزها :

- ١ - هو إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لـم تكن معروفة من قبل .
- ٢ - العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة ، أو هو ادراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة .
- ٣ - ما يحدث في خبرة الكائن العضوى حين يواجه مشكلة يتعرف عليها أو يسعى لحلها . ويبدو جليا أن هذه التعريفات متقاربة ومحورها جميعا هو الخبرة وبناءها وإعادة تنظيمها . وجاء في موسوعة علم النفس أن التفكير " بمفهومه العام كل نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الاحساس والادراك الحسي أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة . وبمعناه الضيق والمصارم هو كل سيل أو مجرى من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة قيد الحل . مثلما أنه يشير إلى الأمور وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها أو ضبطها . فالتفكير كناية عن سيل أو توارد غير منتظم أحيانا من الأفكار والصور والذكريات ، والانطباعات العالقة في الـذهن " (رزق ، ١٩٧٩ م ، ص ٨٢) . وهذا التعريف يختلف في بعض الجوانب عن تعريف آخر لبعض علماء النفس مثل هولفش وسميث وباليت الذين يرون " أن التفكير ليس عملية وصف لشيء عن طريق الادراك أو الاسترجاع ولكنه استخدام المعلومات حول شيء ما للتوصل إلى شيء آخر من خلال ما يسمى بالابتكار " (اللقاني ، ١٩٧٩ م ، ص ٥٠) .
- ويعرفه آخرون بأنه " النشاط الهادف الذي يقوم به الفرد في محاولته للتغلب على ما يواجهه من مشكلات وتوترات في مواقف الحياة " (عفيفي ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٠٧) .
- وهناك من يعرفه بأنه " عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائمة بحيث يتم ملء الفجوات فيه ، ويتم هذا بالانتقال في خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد " (عثمان ، وأبو حطب ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٠٠) .

وبعض الباحثين يرى أن التفكير " اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي ، فيشمل الاستدلال ، والتخيل ، وتكوين المعاني الكلية والابتكار ، ويستخدم التفكير بديلا للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية ، أي أنه يستخدم رموزا تقوم مقام الأشياء أو الظروف " (المليجي ، دت ص ٢٠٩) .
ويعرف أيضا بأنه " سلسلة مقصودة من المعاني ذات طبيعة رمزية تشتمل في المجال الذهني عندما يواجه الإنسان مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين " (رزيق ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٥٠) .

كما يرى البعض أنه " العملية الذهنية التي تولف الشكل والمضمون وفق مبدأ الاستدلال من طريق الاستنباط والاستقراء الدائمين حيث يحلل الشكل ثم يعاد بناؤه ويبني المضمون ويعاد بناؤه ، حتى تتم في النهاية عملية التفكير " (فائق ، د . ت ، ص ٢١٢) .

وهكذا تتباين التعريفات ، ولكنها تظهر مدى أهمية وتعقد هذه العملية العقلية . وأن المهارة في التفكير هي مهارة واسعة ، انها معرفة ما الذي تفعله ؟ ومتى تفعله ؟ وأين تفعله ؟ ولماذا ؟ وماهي الأدوات التي تستخدمها ؟ وما النتائج المنتظرة ؟ وما الذي نأخذه في الحسبان ؟

انها أكثر من مجرد معرفة قواعد المنطق والتعلم لكيفية تجنب الأخطاء المنطقية .

ان المهارة في التفكير لها الكثير الذي تؤديه ببصيرة وتوجيه الانتباه . انها تكون مسألة اكتشاف الخبرة وتطبيق المعرفة ، وكيف نتعامل مع المواقف وأفكار وآراء الآخرين ، بل انها تتضمن التخطيط وصنع القرار ، والنظر إلى الدليل والتخمين الابتكاري ، وكثير جدا من الأشكال المختلفة للتفكير . (Bono, 1976, p.49.) .

ان مهارة التفكير ليست خاصة بفن معين من فنون المعرفة ، ولا بمجال واحد من مجالات الحياة ، أو نوع من أنواع السلوك ، انها مهارة شمولية تصبغ سلوك الانسان وتميزه في كل موقف ومجال من مجالات العلم والمعرفة والحياة .

ولتحديد مفهوم أوضح وأدق للتفكير فإن "التصور العلمي للتفكير" أنه عملية نفسية تعتبر التفكير متغيراً متوسطاً ، لايلاحظ إلا عن طريق أداء الفرد في موقف خارجي معين ، والتفكير متغير متوسط قد يكون من الدرجة الثانية أو الدرجة الثالثة ، نظراً لأنه يعتمد على عمليات أخرى هي بنورها متغيرات متوسطة ، والمتغير المتوسط هو تعبير عن علاقة وظيفية بين أحداث سلوكية وأحداث بيئية . ولذلك يكون فهمنا للتفكير على ضوء أنه يعبر عن علاقات بين أحداث بيئية وأحداث سلوكية من ناحية وبين أحداث سلوكية وعمليات نفسية من ناحية أخرى ، يمثل لنا صورة علمية عن تعقيد هذه العملية النفسية الخطيرة . " (صالح ، ١٩٧٧م ، ص ١٧٦) .

وخلاصة القول أن تعريف التفكير انطلاقاً مما سبق هو " تكوين فرضي نستدل عليه من مجموعة من متغيرات متوسطة هي التجريد - التعميم - التصنيف - كما تظهر في المدرك الكلي وتظهر آثار هذه العمليات بمورها المختلفة الجزئية أو المتكاملة في أساليب السلوك التالية وهي : الحكم ، التفكير الناقد ، سلوك حل المشكلة (المحاولة والخطأ ، التدريجي الترقبي ، ادراك العلاقة المفاجيء) والتفكير الابداعي أو الابتكاري " . (صالح ، ١٩٧٧م ، ص ١٧٦) .

ولاشك أن كل هذه التعريفات التي حاول من خلالها عدد كبير من علماء النفس تحديد مفهوم دقيق للتفكير تظل محاولات قابلة للمناقشة والنقد ، حيث يلاحظ أن من تلك التعريفات ما يوسع مجال التفكير وحدوده وصور نشاطه ومنها ما يحدده في مجال ونطاق ضيق ، بينما يحاول نمط ثالث منها أن يقدم تعريفاً للتفكير متوازناً يستند بصفة أساسية على بعض الملاحظات التجريبية ونتائج البحوث والدراسات النفسية للنشاط العقلي لدى الإنسان بهدف الحصول على تعريف اجرائي للتفكير .

كما يمكن أن نلاحظ بسهولة أن هناك بعض الخلط بين التفكير على أنه عملية

عقلية معينة وبين بعض صور النشاط العقلي الأخرى التي ربما كانت روافد تدعم عملية التفكير ولكن لا يمكن أن تكون مرادفات له أو متطابقة معه . ومثال ذلك التخيل والتذكر ، والتصور وما شابه هذه العمليات .

وإذن فيمكن القول أن التعريف الشامل للتفكير هو ذلك الذي يأخذ في الاعتبار عناصر الإدراك والوعي والمقارنة والنقد والتحليل والابتكار والاستدلال والاستنباط والاستقراء وما أشبهها من خطوات هي في حقيقتها سمات وملامح للتفكير العلمي الناضج .

ويمكن أن نخلص من ذلك إلى تعريف التفكير: "بأنه النشاط العقلي الذي يبدأ من المحسوس لينتهي إلى المعقول ثم يعود ثانية للمحسوس بهدف التطبيق والتطوير في حركة دائبة ومستمرة ومتجددة" .
عمليات التفكير ————

(١) التجريد : ويتمثل في الكشف عن السمة أو السمات الأساسية المشتركة بين عناصر فئة معينة من الموضوعات أو المثيرات الخارجية ، ومن ثم تحديد مضمون تلك السمات بطريقة متميزة ومضبوطة ويمكن أن يحدث ذلك في شكل استجابة لفظية أو حركية .

وتتم عملية التجريد من طريق إدراك الفرد لوجه ما من أوجه الشبه بين مجموعة من الأشياء . ومن ثم يستجيب لها استجابة رمزية واحدة .

(٢) التعميم : ويقصد به عملية نفسية أو متغير يعتبر مشغولا عن استخلاص قاعدة أو حكم عام أو فئة عامة من مجموعة الشواهد الجزئية وتطبيقها على حالات أخرى جديدة لم ترد بين الشواهد السابقة . وبذلك فإن عملية التجريد متضمنة في التعميم . ويمتد التعميم في السلوك الانساني إلى مختلف أساليب النشاط مثل السلوك الحركي والانفعالي والفكري .

(٣) التمييز : ويرتبط بالتعميم ارتباطا وثيقا ، ويقصد به مسسدي التفريق بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى ، والواقع أنهما وجهان لعملية واحدة ولكن الدور الذي تلعبه كل منهما يختلف من موقف لآخر ، ويختلف باختلاف

مراحل النمو ولكن يصعب الفصل بينهما فأثناء التعميم يحدث تعبيرز وأثناء التمييز يحدث تعميم ، ولذلك يعتبرها بعض العلماء عملية نفسية واحدة .

(٤) التصنيف : وهو يرتبط بالتجريد ويقصد به أن يتناول الفرد الأشياء المتكافئة أو المتشابهة ، أو يضع مجموعات الموضوعات والحوادث المحيطة به في فئات معينة بحيث يستجيب لكل منها تبعا لوضعه في الفئة الخاصة به .

وترجع أهمية التصنيف للأسباب التالية :

- أ - يؤدي تصنيف الظواهر المتشابهة في الواقع الى تقليل التعقيد البيئي المحيط .
- ب - أنه الوسيلة الأساسية للتعرف على الموضوعات المحيطة .
- ج - أنه يقلل من الحاجة التكرار عملية التعلم للموضوعات ذاتها فيوفر الجهد والوقت .
- د - أنه يتيح الفرصة لتوضيح العلاقات بين الوحدات والأشياء والموضوعات .
- هـ - أنه يوحد النشاط اليومي العملي للفرد .

وهكذا يتضح أن عملية التصنيف تشمل شيئا من التجريد ، وشيئا من التعميم ، ومن التمييز وهي جميعها تسهم في تكوين المدرك الكلي .

(٥) المدرك الكلي : ويعتمد التفكير بشكل أساسي عليه ، فالفرق الحضارية بين الأمم إنما تعتمد على سعة اللغة وثراء الحضارة بالمدركات الكلية والمفاهيم العامة . والمدرك الكلي هو استجابة لفظية أو حركية تحدث بطريقة متميزة مضبوطة لفئة محددة لمثيرات البيئة الخارجية أو لموضوعاتها . ويعد المدرك الكلي مبدأ عقليا يبسر للفرد أن يصنف موضوعات العالم الخارجي على ضوء العوامل المكونة لفئة من المثيرات والموضوعات التي يتوصل اليها عن طريق الإدراك أو الخبرة المباشرة .

وخلاصة القول أن المدرك الكلي هو ترميز أي تنظيم على المستوى اللفظي لمجموعة من الاستجابات المتعلمة ، غرضها تنظيم وتفسير البيانات

والوقائع التي يزودنا بها الانراك الحسي . (صالح ، ١٩٧٧م ، ص ١٧٨) .

(٦) المقارنة : التي تعتمد على ملاحظة الاختلافات والتشابهات عن طريق التأمل والتفكير ، وذلك بفحص شيئين أو أكثر بغية ملاحظة ماهية العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر ومعرفة نقاط الاتفاق والاختلاف وكما تنوعت الأغراض كلما زادت الاحتمالات لتنوع المقارنة .

(٧) تكوين المفاهيم : وهو مصطلح غير واضح الى حد ما عند الكثيرين ويحدث فيه خلط كبير ، وينشأ المفهوم من تعرف الفرد على المعلومات عن واحد أو أكثر من الموجودات أو الموضوعات أو الأحداث أو الأفكار، والعمليات التي تعطي الفرد قدرة على تمييز الكائنات فرادى أو في تصنيفات والربط بينها وفهم العلاقة القائمة التي تربط بعضها ببعض الآخر .

(٨) تكوين المبادئ : والمبادئ هي تعميمات تصف العلاقات بين عدد من المفاهيم في قاعدة عامة . ويتكون المبدأ عندما يتعرف الفرد على العلاقة المعطاة من أمثلة متعددة . وقد تصنف المبادئ عدة تصنيفات مثل تصنيفها على أساس السببية أو الأثر أو العلاقة الارتباطية أو الاحتمالية أو البديهية .

(٩) البحث العلمي : ويرتبط بحل المشكلات ، ويتحدد من حيث هو البحث عن تفسير والتنبؤ وإيجاد اجابة صحيحة للسؤالات ، وهو في المقام الأول يتجه الى أن نفهم كيف يحدث شيء ما أو يعمل وكيف نسخر ذلك الفهم في التحكم في الظاهرة . (Marzano and Others, 1988, P.32)

(١٠) التلخيص : وتعتمد على مبدأ وضع المادة التي أمامنا في شكل مبسط أو مكثف . فهو عبارة عن وضع خلاصة لموضوع أو أفكار مما يستدعي الوعي واليقظة دون حذف النقاط المهمة ، وتساهم في تنمية التمييز .

(١١) الملاحظة : وترتبط بالمشاهدة والانراك وقد يتم التركيز على التفاصيل أو على الأساسيات أو الاثنين معا ، وهي أساسية ومؤثرة في تنمية التفكير المنظم .

(١٢) التفسير : وعندما نفسر أي خبرة فإننا نشرح معناها بالنسبة لنا حيث نعتمد على خبرات الماضي بوصف أو شرح المعنى الذي نتلقاه ، ويعد التفسير خطوة مهمة في تنمية النضج الفكري للفرد .

(١٣) النقد : وذلك بأن نقوم بعملية اصدار حكم ، ونقوم أيضا بعملية تحليل واعطاء تقييم في اطار مقاييس متضمنة أو واضحة ، فالنقد ليس معناه التركيز على الأخطاء بل يشمل النظر الى جوانب القوة والنقص بناء على وجود قاعدة أو مقياس للنقد .

(١٤) التخيل : وهو نوع من الفكر الذي لم يكن موجودا بالفعل وإنما يلاحظ بالذهن وهو نمط من أنماط التحرر من الواقع يقود الى الابداع والابتكار .

(١٥) جمع وتنظيم البيانات : بتجميع العناصر والتخطيط للحمول عليها وهي خطوة مهمة في سبيل تحديد حكم نهائي لتلك المشكلة .

(١٦) التطبيق : وهو يؤكد وجود وتأثير التفكير ويؤكد القدرة على الاستفادة من المبادئ والحقائق في المواقف الجديدة .

(١٧) صنع القرار : ويعتمد على مبدأ التقييم والمقارنة والاختيار ومعظم عمليات التفكير الأخرى .

(Rath and Others, 1967, pp.5-23) .

أنواع التفكير :

تختلف أنواع التفكير تبعاً لاختلاف الاهتمامات والمجالات المعرفية والعلمية ، فعلماء النفس لهم تصنيفات لأنواع التفكير تفصيلية تلك التي يعدها الفلاسفة .

ويعدد بعض علماء النفس من أنواع التفكير أكثر من خمسة عشر نوعاً ، بينما يحددها البعض في ثلاثة أنواع ، وبعضهم يحددها في نوعين أساسيين . أما بعض الفلاسفة فيعدون من أنواع التفكير من زاوية اهتمامهم خمسة أنواع ، بينما يرى البعض الآخر أنها تتمثل في ثلاثة أنواع أساسية فقط . وفيما يلي تفصيل لذلك :

أولاً: أنواع التفكير من المنظور النفسي :

يذهب البعض إلى أن أهم أنواع التفكير هي :

(١) التفكير الحواس أو الحسي : وهو يدور حول الأشياء التي يدركها الإنسان بالحواس كالسمع والبصر واللمس ، مثل تفكير العامل في الآلة التي يستخدمها ، والخامات التي يستعملها .

(٢) التفكير المجرد : وهو بعكس النمط السابق يتميز بتجريد واستخلاص العلاقات بين الأشياء المحسوسة الموجودة ، واستخدام تلك العلاقات للوصول إلى تنظيمات أخرى ، بحيث يستطيع أن يخرج من المثيرات المحسوسة إلى معانيها ، ومن التأثير المباشر بالمحسوس إلى التأثير بالمعنى ، ويدور مثل هذا النوع حول مفاهيم مجردة مثل الحرية والديمقراطية وغير ذلك ، وهو من سمات الأشخاص الأسوياء عموماً .

(٣) التفكير الموضوعي العلمي : ويدور حول الحقائق الموجودة حولنا أو الأشياء ذات الوجود الفعلي الموضوعي مثل التفكير في أزمة السكن أو مشكلة المواصلات ويستند هذا النمط على ثلاثة أركان :

أ- الفهم : ويقصد به الربط والادراك للعلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها في ضوء أسباب موضوعية مقبولة .

ب- التنبؤ : أى محاولة الوصول الى علاقات جديدة ليس من السهل التحقق من وجودها فعلا بناء على معلوماتنا الماضية وحدها .

ج- التحكم : وهو القدرة على تناول الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول الى هدف معين .
وهذا النوع يطلق عليه أحيانا التفكير التقاربي .

(٤) التفكير الذاتي : وهو تفكير يدور حول أشياء ليس لها وجود موضوعي . وانما وجودها منحصر في خيال وأوهام الشخص الذى يفكر في عالمه الذاتي والشخصي ومثاله أحلام اليقظة والأوهام ، وله جانبان أحدهما ايجابي ويختص بالعنصر الابتكارى في التفكير ، والجانب الثانى سلبى وهو مرضى نفسي .

(٥) التفكير النقدي أو الناقد : وهو اخضاع المعلومات التي يحصل عليها الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لمالديه من معلومات سابقة تأكد من صدقها وثباتها بهدف التمييز بين الافكار المليمية والخاطئة .

(٦) التفكير الابتكارى : وهو العملية التي يتمخض عنها الوصول الى حلول جديدة أو أفكار تخرج من الاطار المعرفي المعلوم الذى لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذى يفكر أو للمعلومات السائدة في البيئة . ويلزم لحدوث ذلك مايلي :

أ - درجة عالية من الاحساس بالمشكلات التي قد لاتشير الكثير من الناس العاديين .

ب - درجة عالية من الطلاقة اللفظية والتعبيرية والفكرية .

ج - درجة عالية من الأصالة أو الجودة وهو ما يطلق عليه التفكير المتباعدي .

(٧) التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة :
ويعتمد هذا النمط من التفكير على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه
العالم الخارجي من مكونات بغرض ادخال نوع من النظام يساعدنا في تفاعلنا
معه .

(٨) التفكير القائم على التمييز : ويقوم هذا النوع على التمييز
أي اظهار الفروق الجوهرية بين الاشياء التي تنتمي الى نوع معين من
التصنيف . (خير الله ، ١٩٨١م ، ص ١٠٤-١٠٩) .

ويرى البعض أنها تتمثل في الأنواع التالية :

(١) التفكير الحدسي ويعتمد على عملية الادراك اللاشعوري المباشر
للمكانات والاحتمالات الكامنة في الاشياء التي نتنبه لها سواء كانت خارجية
أم داخلية ، وهي عملية كلية وتؤخذ نواتجها من المدركات على أنها لاتحمل
في طياتها طابع اليقين كما أن الوظائف العقلية الاخرى تسهم في تعديلها .

(٢) التداعي الحر أو الطلاقة : ويرتبط هذا النوع بمعظم صور
التفكير الانساني وخاصة التفكير العلمي والابتكاري ، ففي التفكير العلمي
تؤدي الطلاقة دورا رئيسا في خطوة صياغة الفروض ، كما ترتبط بالتفكير
الابتكاري فان طلاقة الاشكال البصرية تتمثل بالابتكار في الفنون التشكيلية
وطلاقة الاشكال السمعية تتمثل بالابتكار الموسيقي ، أما طلاقة الرموز فهي
جانباها اللغوي فتتمثل بالتأليف الأدبي شعرا وسجما ونثرا وهكذا .

(٣) التداعي المقيد أو المرونة : وهو ذلك النمط الذي يتطلب توفر
مقدار كبير من المعلومات أو استخراج هذا المقدار من التعليمات التي
يتلقاها الفرد مع تأكيد تباعدية الحل . ويرتبط مفهوم المرونة ارتباطا
وثيقا بالمفهوم الجشطالتي (الكلي) المعروف بالاستبصار .

(٤) التفكير الاستدلالي وهو ذلك النوع الذي يتطلب استخدام مقادير
كبيرة من المعلومات بهدف الوصول الى حلول تقاربية ، ومن الشائع تصنيف

عمليات الاستدلال الى فئتين أساسيتين هما: الاستقراء* والاستنباط* (عثمان وأبو حطب ، ١٩٧٨م ، ص ٢٢٥ - ٢٦٨) .

ويرى بعض العلماء* أنها تصل الى ثمانية عشر نوعا أهمها:

(١) التفكير الابداعي : وهو التفكير الذى يؤدي في جوهره التوليد
نتاج جديد . فالابداع هو الاتيان بالجديد والأصيل في نفس الوقت . ويتطلب
التفكير الابداعي توفر شروط الجودة والابتكار . وله سمات يجب أن تتوفر
فيه وأهمها :

أ - أن الابتكار يرمز الى عملية معينة ينتج عنها شيء ملموس .

ب - للابتكار هدف أساسي هو اشباع حاجة المبتكر الى تحقيق ذاته .

ج - لابد من قدرة المبتكر على استعمال الرموز التي تمثل الافكار
الداخلية والمثيرات الخارجية .

د - لابد من أن يكون الابتكار جديدا .

هـ - يجب أن يكون الابتكار وظيفيا ونافعاً .

ونلاحظ أن هناك بعض التداخل والتشابه بين نوعين من التفكير هما
التفكير الابتكاري والتفكير الابداعي ، وهما بلا شك وجهان لعملة واحدة
وان كانت بعض المراجع النفسية تميز بينهما بشكل بسيط . (اللقائسي،
١٩٧٩م ، ص ٢٩-٣٠) .

(٢) التفكير الاجتراري أو التوحدي أو الذاتي : وهو كل نشاط عقلي يخضع
لسيطرة رغبات الفرد وتمنياته ويقابله التفكير الواقعي الذي تسيطر عليه
الظروف وشروط الطبيعة .

(٣) التفكير الاجمالي : الذى لا يكتفي بتناول الكل والاجزاء* فحسب
بل يتعدى ذلك الى النظر في مجموعة أوسع وأشمل من الحقائق والوقائـع
التي تمت بصلة الى الكل .

(٤) التفكير الازاخي أو الوظيفي : وهو النظر في العلاقات الضمنية
أو الظاهرة ابان العملية المؤدية الى استنباط النتائج أو الموصلة الى
الأغراض المنشودة .

(٥) التفكير الاستقرائي : وهو النظر في المعطيات الجزئية للوصول الى حكم عام .

(٦) التفكير الاستنتاجي : وهو مكن التفكير الاستقرائي .

(٧) التفكير البديهي : الذى يتم من خلاله استنباط النتائج المنطقية من البديهيات والمسلّمات .

(٨) التفكير التأليفى : وهو الذى يؤلف بين المفاهيم والمعلومات النابعة من مصادر مختلفة لكي ينظمها في وحدات أو كليات منطقية .

(٩) التفكير التأملى : وهو توجيه الذهن نحو التجارب والمفاهيم والمدرّكات والأفكار والتركيز عليها بهدف اكتشاف علاقات جديدة ونتائج تفيد مستقبلا .

(١٠) التفكير التجريدى : وهو عملية ذهنية تهدف الى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة الرموز والتعالييم والمفاهيم الكلية .

(١١) التفكير المضطرب أو المشوش وهو الذى يشمل الخيالات والتخييل ويعمد فيه الفرد الى تجاهل الواقع والتنظيم المنطقي .

وهناك أيضا التفكير الرمزي ، والمقارن ، والموجه ، والنقدى وغيرها .
(رزق ، ١٩٧٩ م ، ص ٨٢ - ٨٥) .

ويرى علماء آخرون انها تتحدد في الأنواع التالية من التفكير :

(١) التداعى الحر : بحيث ترتبط الخواطر في الحياة العقلية بعضها ببعض مما يجعل التفكير في واحد منها يؤدى الى استدعاء خاطر آخر ، وذلك بدوره يؤدى الى استدعاء خاطر ثالث وهكذا نواليك .

(٢) التفكير الذاتى : وذلك بأن يتم التفكير تبعاً لرغبات الفرد بصرف النظر عن المنطق والحقائق أو القيود الاجتماعية ، ومثال ذلك أحلام اليقظة .

(٣) التفكير المنظم في حل المشكلات : ويبرز هذا النوع عندما تواجه الفرد مشكلة ما وقد حدد "جون ديوى" لهذا النوع خمس خطوات تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالوصول الى حلها . ومما يساعد على التفكير المنظم التحرر من الافتراضات الجامدة ، ووجود الدافع للتفكير والرغبة في التغيير ، والتحرر من القديم ، شرط أن يكون التغيير الى الأحسن ، والتحرر من القديم الذى أثبتت الأيام والعلوم عيوبه وسلبياته .

(٤) التفكير الابتكاري : وهو النوع الذى أنتج للبشرية أرقى الانجازات العلمية والتقنية وله مراحل أربعة هي الاستعداد ، والحفظة ، الإلهام ، والتحقيق .

(٥) الخيال الابتكاري : وهو خاص بالفنون والآداب وتختلف مراحل نوعا من النوع السابق . (جلال ، ١٩٨٠م ، ص ٦٦٩) .

ومن أحدث التصنيفات لأنواع التفكير تصنيفه الى نوعين أساسيين هما : التفكير العمودى ، والتفكير المتوازي وهما كما يلي :

(١) التفكير العمودى : وهو التفكير الذى ينتقل فيه الفرد من مقدمات معينة عبر خطوات معينة كل واحدة منها تؤدي الى الأخرى ، فيمسلك الى نتيجة لازمة عنها ويتجلى هذا التفكير في مجال الرياضيات والمنطق .

(٢) التفكير المتوازي : وهو لب أسلوب المنظومات ، والطريقة الأحدث علميا في التفكير . وهي طريقة من طرق استخدام العقل لها تقنياتها الخاصة ، والتفكير فيها تفكير استغزائى تحريضي ، وخطواته ليست متسلسلة بل تجاوزية ، فقد يقفز الى الأمام أو الى النهاية ثم يملأ الفجوات فيما بعد .

وفي التفكير المتوازي لا يوجد نفي على الإطلاق ، فهو ليس نعم أو لا ، بل هو نعم ولا . وقد يكون خيارا ثالثا ، حيث يصح الناتج في وقت ما ، وقد يخطئ في وقت آخر . (الرميحي ، ١٤١٠ هـ ، ص ١٧) .

وهناك من يرى أن أنواع التفكير تنحصر في نوعين أساسيين هما :

(١) التفكير الكمي : وهو يعتمد على الإطلاق في عملية التفكير نفسها ، وفيه يستطيع الشخص اعطاء أكبر قدر من الأفكار السليمة في وحدة زمنية معينة لمشكلة ما تواجهه .

(٢) التفكير النوعي : ويعتمد على المرونة في عملية التفكير أي التحرر من الجمود ، والبعد عن النمطية ، حيث يعطى آراء مفيدة وغير متشابهة ، ولاتخضع لمعيار واحد . (زيدان ، ١٩٨٠م ، ص ٢٠١) .

ونستطيع أن نقول في النهاية أن أنواع التفكير التي ذكرت من زاوية من المنظور النفسي تتبلور في ثلاثة أنواع أساسية وهي :

(١) التفكير الابتكاري : ويعرفه البعض بأنه القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات ، والقدرة على تكوين تركيبات أو تنظيمات جديدة .

وقد حدد "جلفورد" بعض القدرات التي يتميز بها التفكير الابتكاري مثل الطلاقة اللفظية أي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطا معينة في موقف معين .

ومنها المرونة التلقائية : أي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين .

ومنها الأصالة : وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطا معينة في موقف معين ، كأن تكون الأفكار نادرة من الوجهة الإحصائية . (عبد الغفار ، ١٩٧٧م ، ص ١٣٣) .

(٢) التفكير الناقد : وقد عرفه البعض بأنه "التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات والبرهان والوصول إلى نتائج بمنتهى الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف" . وعرفه آخرون بأنه "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها

بدلاً من القفز إلى النتائج ، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد على تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة .

وهناك من حدد تعريفه في خطوات إجرائية هي :

- أ - معرفة الافتراضات : أي القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما لمعرفة ما إذا كان وارداً أم لا .
 - ب - التفسير : أي استخلاص نتائج معينة من حقائق مفترضة .
 - ج - تقويم المناقشات : أي ادراك الجوانب المهمة التي تتصل بالموضوع .
 - د - الاستنباط : أي معرفة العلاقات بين الوقائع ثم الحكم عليها .
 - هـ - الاستنتاج : أي قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة .
- (عبد السلام وسليمان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧ - ٨) .

(٣) التفكير الانتاجي : وتنقسم قدرات التفكير الانتاجي إلى قسمين أساسيين هما : التفكير الانتاجي التقاربي ويقصد به إنتاج معلومات صحيحة أو محددة تحديداً مسبقاً أو متفق عليها . والتفكير الانتاجي التباعدى وفيه يتم إنتاج معلومات متنوعة متعددة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكمات الصواب والخطأ . (أبو حطب ، ١٩٧٨ م ، ص ١٩٠) .

وبنظرة فاحصة إلى الأنواع المتعددة الأنفة لأنواع التفكير من الزاوية النفسية يمكن ملاحظة ما يأتي :

أولاً : أن هناك تكراراً واضحاً لكثير من الأنواع في أكثر التصنيفات سواء كانت متفقة في التسمية أو مختلفة ، كما أن هناك توسعاً في بعض التصنيفات لأنواع التفكير وتقليصاً وتركيزاً في البعض الآخر .

ثانياً : أن كل التصنيفات السالفة يمكن النظر إليها من خلال معيارين أساسيين هما :

- ١ - المعيار الأول : طبيعة التفكير وسماته ، حيث يمكن ملاحظة أنها

في ضوء هذا المعيار تنقسم الى نوعين رئيسيين هما :

أ - التفكير العياني أو الملموس أو التجريبي ، وهو ذلك النوع الذي يعتمد على الملاحظات المحسوسة والمشاهد والتجربة والممارسة .

ب - التفكير المجرد أو التجريدي أو العقلاني : وهو النوع الذي يعتمد على العمليات العقلية المجردة للأفكار والمفاهيم والقيم والمبادئ النظرية .

٢ - المعيار الثاني : قيمة التفكير وجدواه : وينقسم التفكير في ضوء هذا المعيار الى النومين الآتيين :

أ - تفكير ايجابي : ويشمل كل الانواع التي تستند الى مبادئ منطقية وفوابط علمية مثل القياس والتجريب والموضوعية والابتكار والتجديد .

ب - تفكير سلبي : ويشمل كل الأنواع التي تستند الى الاحكام الذاتية وسيطرة العاطفة والتعصب والتأثر بالالوهام والخيالات وعدم الدقة والتحديد وعدم الوفوح . (شاولس ، ١٩٢٩م ، ص ١٠١) .

ثانياً: أنواع التفكير من المنظور الفلسفي :

ولفهم المنظور الفلسفي لأنواع التفكير وإدراك الشواجج القائمة بينها يود الباحث أن ينوه الى أن محاور الاهتمام الفلسفي تدور أساساً حول ثلاث قضايا أساسية وهي الله والإنسان والوجود. وقد أثرت هذه المحاور على أنواع التفكير التي ذهب اليها الفلاسفة والمتمثلة في الآتي :

(١) التفكير الخرافي : ويتصف به أولئك الذين لا يخضعون لأحداث
لمنطق العقل الذى يأبى التناقض ، ولا يرجعون المعلومات الى عللها الحقيقية ،
ولا ينسبون المسببات الى أسبابها الفعلية ، ولا يردون الظواهر الطبيعية
الى ظواهر من نفس العالم الطبيعي بل يفترضون لها عللا من نسيج خيالاتهم .
ويسميه البعض التفكير الأسطوري . وأساسه المنطق العاطفي والانفعالي
التي تقوم على الأحاسيس والمشاعر ، مما يجعل الفرد لا يرتقي الى تحكيم
عقله عند التمييز بين الصواب والخطأ . (المخ ، ١٩٢٢م ، ص ٩) .

(٢) التفكير الفلسفي : الذى يقوم على البحث في الجزئيات والعموميات التي لا ينالها الإدراك العادى كالمفاهيم المعنوية مثل الخير والشر والعدم والوجود والروح والمادة ، والأصل والمصير ، بقصد الوصول الى تفسير شامل للكون أو لجانب من جوانبه تفسيراً منطقياً لاتناقض فيه عن طريق الاعتماد على الاستدلال أو الاستنتاج العقلي غير المتأثر بالخيال والأهواء .

(المليحي ، ١٩٤٩ م ، ص ٢١) .

(٣) التفكير القائم على المساومات والطول الوسط وفي هذا النوع يفقد الافراد القدرة على مواجهة عوامل التغير بصورة واضحة قائمة على نظرية كاملة للعمل ، ويتسم بالتذبذب والتضارب في المفاهيم والاتجاهات.

(٤) التفكير الترقيعي : وهو يقوم على جمع شتات المبادئ والاتجاهات والمفاهيم والتلفيق بينها دون هضم أو تمثيل في ضوء معطيات مواقف الحياة ومطالب المرحلة التي يعيشها المجتمع . وقد يكون نتيجة

للمراع المستمر بين القديم والجديد .

(٥) التفكير الميتافيزيقي : وهو يعتمد في التفسير على علل ذاتية ، تكمن داخل الأشياء والظواهر ، حيث يفترض الإنسان وجود علل بعدد الأنواع المختلفة من الظواهر . على أن الإنسان بحاجة الى هذا النوع من التفكير وهو بمدد التعامل مع قضايا غير مرئية . وبالنسبة للقضايا الغيبية فان التفكير الميتافيزيقي المجرد لايفيد وحده ، بل لابد من الايمان الراسخ أولا ، ثم التفكير الذي يحاول أن يدعم هذا الايمان .

(٦) التفكير القائم على السلطة : وهو يتمثل في استبداد فرد أو جماعة من الأفراد بالتفكير ، وفرض هذا التفكير على الأكثرية ، بل وفرض التعاون عليهم ، فيعدون أنفسهم العقل المفكر ويتحكمون في التوجيه والتخطيط للآخرين الذين يتحولون الى مجرد أدوات تنفيذية .

(٧) التفكير العلمي : وهو الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر والبحث عن أسبابها الحقيقية مستعينا بالملاحظة المباشرة والتحليل الموضوعي الخالي من الأوهام والمخاوف . (عفيفي ، ١٩٧٨ م ، ص ٢١٣ - ٢١٩) .

وهناك من يرى أن التفكير العلمي ينقسم الى منبرين أساسيين هما : أسلوب التفكير ، وطريقة التفكير ، وكلاهما مكمل للآخر . أما أسلوب التفكير فهو الكيفية التي يقتضيها بحث الشيء سواء كان ماديا أم غير مادي ، ولذلك تتعدد الأساليب وتختلف وتتغير حسب نوع الشيء وتغيره واختلافه . وأما الطريقة فهي الكيفية التي تجرى عليها العملية العقلية أي عملية التفكير حسب طبيعتها وحسب واقعها . ولهذا فان الطريقة لاتتغير ولاتتعدد ولا تختلف ، ولابد أن تكون هي الأساس في التفكير مهما تعددت أساليب التفكير .

والطريقة نوعان : الطريقة العقلية : وهي منهج معين في البحث يسلك للوصول الى معرفة حقيقة الشيء عن طريق نقل الحس بالواقع الى الدماغ

بواسطة الحواس ووجود معلومات سابقة يفسر بواسطتها الواقع فيصـسـسـر
الدماغ حكمه عليه وهذا الحكم هو الفكر أو الإدراك العقلي .

وتكون الطريقة العقلية في مجال المادة ، وفي مجال الأفكار ، وفي
مجال الفنون .

أما الطريقة العلمية فهي منهج معين في البحث يسلك للوصول إلى
معرفة حقيقة الشيء عن طريق إجراء تجارب عليه ، ولا تكون إلا في بحث
المواد المحسوسة ، والنتيجة التي يصل إليها الباحث بالطريقة العلمية
هي الحقيقة أو القانون العلمي ، ولكنها ليست قطعية ولا يقينية بل هي
ظنية قابلة للمصواب والخطأ والتغيير والتطور . (المحتسب ، ص ٢٢) .

ولكن ليس معنى هذا انتفاء صفة العلمية عن الطريقة العقلية ،
ولا العكس ، ذلك أن العقل هو أداة التفكير ، والتفكير محكوم بمنهجية
محددة إذا ما التزم بها أضى تفكيراً علمياً .

التفكير العلمي : مفهومه ومحدداته :

- مفهوم التفكير العلمي :

هناك من يعرف التفكير العلمي بأنه : " طريقة في النظر إلى الأمور تعتمد أساسا على العقل والبرهان بالتجربة أو بالدليل " (زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ١٣) .

فهو " طريقة في التفكير أكثر منها مجموعة من الحقائق ، واتجاه عام أو منهج عقلي نعالج به الحوادث والوقائع التي تقع حولنا " (عفيطي ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٢٨) .

كما أنه " الطريقة التي تمكن الإنسان من السيطرة على الأحداث والتحكم فيها بدلا من سيطرتها عليه وتحكمها فيه " (اسماعيل ، ١٩٧٨ م ، ص ٢١) .

وفي رأي آخر هو " أن تتخذ العمليات العقلية في ذهن الباحث ترتيبا وتنظيما متكاملا يوجه خطواته التطبيقية " . (عمر ، ١٩٧٤ م ، ص ٣١) .

وهو ليس قاصرا على فئة معينة من الناس ، أو خاص بالعلماء فقط بل قد يصبح تفكير أي إنسان علميا إذا اتسم بما يجعله أهلا لتلك المهنة ، فهو " التفكير المنظم الذي يمكن أن نستخدمه في شئون حياتنا اليومية أو النشاط الذي نبذله حين نمارس أعمالنا المهنية المعتادة ، أو في علاقاتنا مع الناس ومع العالم المحيط بنا " . (زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٥) .

ولكي يستحق تفكيرنا أن يوصف بأنه علمي " فكل ما يشترط في هذا التفكير هو أن يكون منظما وأن يبنى على مجموعة من المبادئ التي نطبقها في كل لحظة نون أن نشعر بها شعورا واعيا مثل مبدأ استحالة تأكيد الشيء ونقيضه في آن واحد ، وأن لكل حادث سببا ، ولا شيء يحدث

من لاشيء . (زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٦) .

ويتضح من التعريفات المتعددة السابقة أن مفهوم التفكير العلمي يمثل مفهوما شاملا وليس ضيقا ، أي أنه منهج يملح لأن يصيغ جميع مواقف حياة الانسان في شؤنه الخاصة والعامة ، وفي سلوكه الاجتماعي والعلمي والفكري . وذلك بخلاف النظرة القاصرة للتفكير العلمي والتي تقيده فقط في المجال التطبيقي والتجريبي ، وتنفي أن يكون التفكير في المجالات المعرفية النظرية الأخرى تفكيراً علمياً نقياً قاطعاً .

وهكذا يتبين من التعريفات الآنفة أن التفكير العلمي ليس حكراً على العلوم التطبيقية ، ولا على القضايا التجريبية ، وإنما هو طريقة في التفكير ذات منهجية منظمة وخطوات مقننة هدفها الحقيقة ، يمكن أن تطبق على المجالين النظري والتطبيقي . بل انه كما سبقت الإشارة ليس قاصراً على المجالات المعرفية والعلمية ، بل يتعداها الى جميع جوانب الحياة وصور التفاعل والتعامل الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وغير ذلك . انه مفهوم مرتبط أساساً بوحدة المعرفة ووحدة العقيدة ، فخالق الكون واحد ونظامه واحد ، ومنهم التفكير فيه متكامل .

...

- خصائص التفكير العلمي :

وبناء على ما سبق يمكن ملاحظة أن التفكير العلمي - يتسم بسمات معينة تكسبه هذه الصفة وهي تتمثل فيما يأتي :

(١) التراكمية : ولفظ التراكمية هنا يصف الطريقة التي يتطور بها العلم وذلك بخلاف الفلسفة والسفن اللذين ينموان نمواً أفقياً حيث تظل الفلسفات القديمة والفنون القديمة دون أن تلغيها الفلسفات والفنانون الجديدة ، ويكشف ذلك سمة أساسية من سمات الحقيقة العلمية التطبيقية

وهي أنها نسبية لتكف عن التطور . فالتفكير العلمي نشاط انساني منظم يساهم فيه العلماء من كل أنحاء الدنيا وعلى مر العصور ينمو العلم ويتقدم بتضافر الجهود وتبادل الخبرات والتعاون المثمر . (سلطــان والعبيدي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٧٦) .

(٢) التنظيم : بحيث لانتزك أفكارنا تسير حرة طليقة وانما نرتبها بطريقة محددة وننظمها عن وعي ، ويتحقق التنظيم في التفكير العلمي باتباع منهج أي طريق محدد يعتمد على خطة واعية ، ومفة المنهجية مفة أساسية في العلم ومن سمات التفكير المنظم الترابط الذي تتصف به القضايا العلمية فالعلم لا يكتفي بحقائق مفككة .

(٣) البحث عن الأسباب : ولا يكون النشاط العقلي للانسان علميا بالمعنى الصحيح الا اذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها ، ولاتكون الظاهرة مفهومة بالمعنى العلمي لهذه الكلمة الا اذا توصلنا الى معرفة أسبابها . والأسباب كما حددها أرسطو أربعة أنواع هي :

- أ - سبب مادي أي يتعلق بمادة الشيء .
- ب - سبب موري يتعلق بهيئته .
- ج - سبب فاعل يرتبط بمانع الشيء .
- د - سبب غائي يتعلق بالفاية منه .

وبذلك تكتمل العلل أربعة اثنتان منها تعملان من داخل الشيء واشنتان من خارجه . (الحفني ، د ، ت ، ص ٣٨) .

(٤) الشمولية واليقين : فالمعرفة العلمية شاملة أي تسري على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها . العلم وقضاياها تنطبق على جميع الظواهر التي يبحثها ، واليقين يرتبط بالشمول إذ أن كل عقل لابد أن يكون علمي يقين من تلك الحقيقة التي تفرض نفسها عليه بأدلة وبراهين لا يمكن

تفنيدها . فالبرهان العلمي يقنع كل من يستطيع فهمه في ضوء حاله العلم في عصر معين .

(٥) الدقة والتجريد : فليس من المقبول أن تبقى أي عبارة دون تحديد دقيق أو تستخدم أي قضية يشوبها الغموض والالبتاس . والوسيلة التي يلجأ إليها العلم لتحقيق دقة الدقة هذه هي استخدام لغة الرياضيات ويعد التجريد دقة ملازمة للعلم سواء تم ذلك عن طريق لرياضيات أم عن طريق آخر من الرموز والأشكال . وهو يحقق مزيداً من الدقة والقدرة على المقارنة بين الأشياء . (زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ١٧-٥٥) .

وهناك من يضيف إلى هذه السمات صفات أخرى تتكامل معها وتفصل بعضها مثل :

١ - التكميم والتقنين وذلك باعتماد لغة الأرقام في مقابل الأحكام الذاتية والعشوائية والكم والكيف طرفان لظاهرة واحدة ، الطرف الأول موضوعي خارج من ذات الفرد ويمكن أن يشترك فيه الآخرون ، أما الثاني فهو ذاتي يتوقف على الإحساس ويخضع للتجربة الذاتية . فلفظ العلم يعتمد على تحليل الأشياء إلى مقوماتها ومقاديرها لا على جملتها عامة . (محمود ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٦) .

والعلم إذ يدرك الظواهر إدراكاً كمياً يضعنا أمام حقائق هذه الظواهر بشكل لا مجال فيه لكثير اختلاف . والإدراك الكيفي أسبق من الإدراك الكمي في حياة الفرد والبشرية عامة .

٢ - نزع صفة القداسة عن الظاهرة الطبيعية والأشخاص التي درج التفكير البدائي والخرافي على خلعها على الأشياء والأشخاص والظواهر ، فعندما كان يعجز عن تفسير ظاهرة ما كان يعمد إلى تقديسها . لقد خدم العلم عقيدة التوحيد وخدمته ، وظهر العالم من القوى الخفية ، وأظهر

تساوى بني الانسان . وعدم حاجتهم الى الاولياء والوسطاء بينهم وبين خالقهم .

٣ - الاعتقاد بأن عالمنا معقول ، تسوده قوانين مكتشفة أو في سبيلها الى الاكتشاف ، أو لنقل تسوده علاقات منظمة كما تؤكد الخبرة والتجربة والشواهد واطراد وقوع الاحداث وأهمية معقولية العالم وانتظام أحداثه وظواهره وتقنياتها لاتأتي من مجرد امكان تفسير العالم وفهم ظواهره فقط ، بل تأتي بالدرجة الاولى من قدرة الانسان على أن يضع ذلك كله في خدمته وخدمة مستقبله . (زيادة، ١٩٨٢م ، ص ٨١) .

• • •

معوقات التفكير العلمي:

لكي يقوم العقل البشرى بدوره الايجابي في التفكير العلمي فانه بحاجة الى توفير مناخ صحي جيد خال من العقبات والعوائق التي تعترضه وتعرقل نشاطه في الوصول الى المستوى المنشود من الابتكار والابداع والفاعلية ولعل من أبرز تلك العوائق والعقبات ما يأتي :

أولاً: الأسطورة والخرافة : وقد ظلت البشرية واقعة تحت تأثير الأسطورة والخرافة ربحاً طويلاً من الزمن ، فقد كانت الأسطورة تشغل مكان العلم وكانت تقدم للانسانية تفسيراً للظواهر والأحداث بدلا من العلم ، وهي بلا شك سمة من سمات التفكير غير الناضج في مصور طفولة العقل البشرى .

والأسطورة غالباً ما تكون تفسيراً متكاملاً للعالم أو لمجموعة من ظواهره في حين أن الخرافة جزئية تتعلق بظاهرة أو حادثاً واحداً .

ومن أهم المبادئ التي تركز عليها الأسطورة هو المبدأ المعروف باسم حيوية الطبيعة ، أي صبغ الظواهر الطبيعية غير الحية بصيغة الحياة .

ومن الصعب وضع حد فاصل بين الأسطورة والخرافة ، ولكن الأسطورة كانت سابقة لظهور العلم حيث كانت تقدم تفسيراً للعالم فيما كان يجب أن يقوم به العلم .

أما التفكير الخرافي فهو التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ، ورفض مناهجه ، أو يلجأ في عصر العلم إلى أساليب سابقة على هذا العصر ، كما أن الأسطورة تمثل تفسيراً متكاملًا للعالم أو لمجموعة من ظواهره ، على حين أن الخرافة جزئية تتعلق بظاهرة أو حادثة واحدة .

وتعتمد الأسطورة على مبدأ حيوية الطبيعة ، ومعناه أن التفكير الأسطوري يقوم أساساً على صبغ الظواهر الطبيعية غير الحية بصيغة الحياة ، بحيث تسلك هذه الظواهر كما لو كانت كائنات حية تحس وتنفعل وتتعاطف أو تتنافر مع الإنسان .

والفرق بين الأسطورة والعلم أن العلم له مطلب مضاد هو تفسير الحي عن طريق غير الحي بعكس الأسطورة التي تفسر غير الحي عن طريق الحي ويتفوق العلم على التفكير الخرافي لسببين هما :

١ - أن التفكير الخرافي يجعل الإنسان يقف عاجزاً تجاه مظاهر الطبيعة بينما بالعلم يسيطر عليها .

٢ - أن العلم الحق نتاجه مضمونة ، بينما التفكير الخرافي بتفسيراته فيمر مضمونة ، ويعتبر التفكير الخرافي ناتجاً من العجز عن الفهم في العصور القديمة وناتجاً عن عدم القدرة على التحكم في العصور الحديثة .

وهناك من يحاول ربط الخرافة بالعلم ، فان فُتِلوا في ذلك لجأوا الى سلاح آخر خطير هو ربط الخرافة بالدين ، مستغلين بعض النصوص الدينية عن الحقائق مثل الروح والجسد والسحر مدعين أن الدين يعترف بها على الوجه الذي يريدونه وليس كما جاء فعلا في الأصول الدينية .

وهو سلاح خطير ، لانه يستغل عمق الايمان الديني من أجل تأكيد الفكر الخرافي ، ولانه يضع الدين - بلامبرر - في مواجهة العلم ، ويفتح عقول الناس في مواجهة الاثنين معا ، مما يجعل عقول الناس تقف حائرة بيسس العقيدة المتأصلة فيها ، وبين المنهج العلمي الذي ثبتت صحته على أرض الواقع العلمي في كل لحظة .

وقد سبب ذلك في أوروبا نفور الناس من الدين بسبب محاولات الكنيسة ربط الخرافة بالدين .

ويرجع استمرار التفكير الخرافي الى قلق الانسان امام الظواهر التي يجهل خصائصها ، والمنطق الذي يحكم حركتها حتى أن هناك ازواجية لدى كثير من الناس الذين يستخدمون المنهج العلمي في عملهم ولكنهم ————— يلجأون في حياتهم الخاصة الى الاسطورة والخرافة . (تركي ، ١٩٨٣ م ، ص ١٤٢) .

ثانياً : الخفوع للسلطة : أي الخفوع الاعمي والتسليم الكامل بدون تفكير ولا تدبر لتلك السلطة ، وكانت العصور التي بقيت فيها السلطة هي المرجع الأول والأخير في شئون العلم والفكر عصوراً متخلفة خلت من كل ابداع الا ماندره وأشهر أمثلة السلطة الفكرية والعلمية في التاريخ الثقافي شخصية أرسطو . وكان يعد المعلم الأول حتى في العالم الاسلامي ، الا أن بعض العلماء المسلمين تحرروا من سلطته في نواح معينة مثل ميدان العلم التجريبي .

وحديثا اتخذت هذه العقبة أشكالا جديدة تحت اسم التخصم والسلطة الدينية والسياسية وغيرها والتي تحرم وتمنع الآخرين من حق التفكير . (تركي ، ١٩٨٢م ، ص ١٤٥) .

وقد تتمثل السلطة في رب الأسرة المستبد بالقرارات والأوامر ، أو في المربي أو مدير المدرسة في تعامله القسري مع التلاميذ ، أو في الدول الكبرى المستبدة . (عفيفي ، ١٩٧٨م ، ص ٢١٨) .

وأهم عناصر السلطة التي تجعل منها عقبة تجاه التفكير السليم ما يأتي :

- ١ - القدم : ويتمثل ذلك في آراء الاجداد ، وحكمة الأباء ومعرفة القدماء وهي مبنية على فكرة أن التاريخ يسير في طريق التدهور وأن الماضي أفضل من الحاضر ، ولذلك فإنه ينبغي أن لا يكون هذا العنصر سببا كافيا للتسليم بالمضمون المطروح دون مناقشة أو تمحيص الا اذا كان وحيا الهيا .
- ٢ - الانتشار : وهي تعتبر عن الامتداد العرضي للفكرة في مقابل الامتداد الطولي الذي يمثل القدم ، وتعتمد على الشيوع ، ولولا أن بعض العلماء والمفكرين القلائل استطاعوا أن يقفوا في وجه الاجماعات والشيوع الخاطيء بين الناس لما تقدمت البشرية ، ولكن يجب الحذر في ذلك بحيث يقوم به من لديه حجة قوية وفكر ناضج ، كما يجب أن نفرق بين من يعارض الرأي الشائع ويخالفه لأن لديه شيئا جديدا وبين من يخالف لمجرد المخالفة ، بناء على مبدأ خالف تعرف .
- ٣ - الشهرة : وذلك بصنوع الرأي عن أصحاب الخبرة والشهرة والدراسة وتنسج خطورة ذلك مما يلي :
- أ - تعميم الشهرة على كل الأزمان .
- ب - التضخيم من قبل وسائل الاعلام .
- ٤ - الرغبة والتمني : حيث يميل الناس إلى تصديق وتأييد ما يرغبون فيه ويتمنون حدوثه ، ويرفقون ما يصدم رغباتهم .

ثالثا : انكار قدرة العقل، والاعتماد فقط على قوى أخرى كالحواس
والثخمين في الفن والأدب ، وهناك حواس حسية وعقلية وعاطفية ، وموفي ، وفني ،
وكلها تتميز بأنها معرفة مباشرة ، وتنقل الى لب الموضوع مباشرة ، كما
أنها معرفة فردية .

رابعا : التعصب وسيطرة العاطفة : حيث ينظر المرء الى الآخرين
دائما أنهم خاطئون . وهو يلقي التفكير الحر ، والقدرة على التساؤل ،
والنقد ويشجع قيم الخضوع والطاعة والاندماع .

وفي الغالب ان التعصب ليس نابعا من المرء بل مفروض عليه ويكون
بالتالي عقبة في وجه التفكير العلمي .

وأعظم الاخطار التي يجلبها التعصب على العلم ، هو أنه يجعل
الحقيقة ذاتية ومتعددة ومتناقضة ، وهو ما يتعارض كلية مع طبيعة
الحقيقة العلمية .

وأما العاطفة فهي متكاملة مع العقل ، ولكن اذا صاحته كان الخل
ظاهرا ، ويعد استخدام العقل وتحكيمه في مواقف الحياة وقراراتها سمة
من سمات المجتمعات المتحضرة . (تركي ، ١٩٨٣ م ، ص ١٤٢) .

خامسا : الاعلام المضلل : والاعلام اذا ساد مبدء الحوار والمناقشة
تنجم عنه نهضة علمية وعقلية عظيمة . أما اذا كان يركز على التلقين
فانه يقوى السلطة الفكرية عند القلة ذات الشأن من أهل العلم كما حدث
في العصور الوسطى في أوروبا فكان عقبة فيوجه النهضة العلمية والعقلية .

ومن أخطر وسائل الاعلام المعاصرة التلفزيون لأنه وسيلة فعالة
ومؤثرة يمكن عن طريقها نشر قيم التفكير العلمي أو هدمها بأسلوب مباشر
أو غير مباشر ، ومن أبرز مظاهر خطورة الاعلام المعاصر تسخيرها لخدمة

الأغراض الدعائية والاعلان التجارى ، والأغراض السياسية . (زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٧ - ١٢٠) .

وينعكس تأثير تلك المعوقات على نمط التفكير الذى يقوم به الانسان يتمثل ذلك في بعض الأخطاء التي يتصف بها تفكير كثير من الناس مما يجعل تفكيرهم بعيدا عن التفكير العلمي وأبرزها مايلي :

١ - التجزئة : أي أن ينظر المرء الى جزء واحد فقط من الموقف ، ويركز مناقشته عليه ، وقد تكون التجزئة غرضية مقصودة ، وقد تكون من قلة ادراك .

٢ - اختلاف مقياس الوقت : بحيث يكون النقاش بين شخصين يختلف كل منهما في مقياس الوقت الذى يركز عليه ، مما يوجد الاختلاف في وجهات النظر ، فالمفكر يجب أن يكون قادرا على توسيع ابراه لمقياس الوقت .

٣ - حب الذات أو الانانية : حيث يؤدي شريط التفكير الضيق أو نفق الرؤية عند بعض الأفراد الى التركيز على حب الذات ، فينظرون الى الموقف فقط بالنسبة لهم وكيف يؤثر فيهم شخصا .

٤ - الفطرسه والفرور : حيث يمتنع الفرد عن قبول أي توضيحات أو تفسيرات للموقف غير ذلك التفسير الذى يراه ، ومن الصعب جدا أن نلح على شخص أن ينظر الى أبعد مما هو راغب فيه ، ولذلك فهو لا يقبل الا التفسير المبرهن عنده فقط .

٥ - الحكم الأولي الابتدائي : حيث يفع الفرد حكما أوليا من خلال حبه أو كرهه للموضوع ، وبعد ذلك يستخدم مهارة التفكير والقوى المنطقية لتساعد حكمه الأولي ، فلا يعود يستخدم التفكير ليكتشف المواقف ثم يصل الى الحكم السليم ، بل يستخدم التفكير ليدعم الحكم الذى يعتنقه أولا على أساس التحيز والعاطفة أو الاعتقاد والعادة .

٦ - التفكير المعكوس : وذلك من خلال التركيز على استنتاج معين مشتمل إذا كنت أنت على خطأ فأنا اذن على صواب ، مما يؤدي الى اهتمام الفرد وتركيزه فقط على تأكيد واثبات صدق رأيه ، وليس على البحث الحقيقي عن الأدلة الصادرة للموضوع . وهذا خطأ شائع جدا في أسلوب المناقشة والجدل بين الناس .

٧ - تضمين أنا ، وذلك بأن يجعل الفرد الهدف الأساسي له أن يكون على صواب فقط أكثر من استخدام التفكير في تحديد الاتجاه والمفاهيم . فيعمل الفرد على المحافظة بشدة على الرأي الذي يعتنقه ثم يتجه الى تصديقه واعتقاده أيما كان موقعه ثم يعممه . وذلك يجعل من الصعب عليه أن يعترف بفكرة لغيره أو أن يقر بخطئه وخاصة إذا كان من أصحاب المواقع أو المناصب المهمة .

٨ - خطأ الحجم : وقد حوت النظم المنطقية التقليدية معوقات عظيمة فيما يتعلق بتناول قضية الحجم ، ذلك لأن اللغة تتناول طبيعيات الأشياء أكثر من مقاييسها . فالخطأ هنا يتركز حول مدى فعالية الشيء ، أو حجمه ، وهذا التحديد يمثل قضية من أكثر قضايا التفكير حساسية وجانبا من أكثر جوانبها احتمالا لوقوع الكثير في الخطأ فيها .

٩ - المتناقضات : وتنشأ بسبب عادة شائعة هي عادة التطرف التي تنبع من تعاملنا مع المفاهيم والتعريفات المطلقة . فنحن كثيرا ما نقيم مجادلات منطقية فنتجاهل فيها أهمية تأثير ما . كما أن التعميم العام بدون احتراز أو تحديد فيه كثير من المغالطة .

(DeBono, 1976, pp. 63-67).

- ضمانات التفكير العلمي :

إذا أريد للتفكير أن يكون فعالاً وموضوعياً فلا بد أن يوفر له المناخ الذى يتيح له أن يحقق ذلك ، ولن يتهاى له المناخ المنشود الا في ظل توفر الحد الأدنى من الضمانات والحوافز التي تشجع على ممارسة التفكير العلمي الناجح ، ولعل من أبرز تلك الضمانات والحوافز مايلي :

١ - الحرية المنضبطة والمسئولة : وذلك باتاحة الفرصة الكاملة لابداء

الرأي حتى ولو كان مخالفاً ، وقد سبقت الإشارة في الحديث عن معوقات التفكير العلمي الى مدى اعاقة الملطة الفكرية والسياسية والاجتماعية للتفكير العلمي ، ولذلك فان ضمان الحرية ينبغي أن لا تقتصر على جانب دون آخر بل تشمل الجانب الفكرى ، والعلمى ، والاجتماعى ، وغير ذلك من الجوانب ، لأن مفهوم الحرية مفهوم شامل لا يتجزأ ، وإذا فرضت على أي جزء منه أية وصاية معيقة ، أو عقبة متملبة فانها ستؤثر سلباً على بقية الجوانب . ولقد بالغ البعض في أهمية الحرية للإنسان حتى أنه اعتبرها معياراً لإنسانيته وكيونته باعتبارها " احدى العلامات المميزة لطبيعة الانسان ، فلكي يكون الفرد انساناً يجب أن يكون قادراً على اختيار ما سيكونه ، وما سيقوم به ، لا أن يتبع تبعية مجردة أو امر الضرورة الفطرية أو الآلية " (فينكس ، ١٩٨٢م ، ص ٤١٢) . الا أنه يجب الحذر من عدم التشابك والتداخل بين نقطة الحرية والانفلات غير المسئول ، بل لابد من التوازن بين خطين متوازيين من الحرية ، والجبرية ، أو التسيير والتخيير دون خلط بينهما .

ولكن بالرغم من أن " الحرية كالحق والعدل ، احدى القيم التي يؤمن بها كل فرد تقريباً ، وهي هدف تربوى يدعو الى التقدير " (فينكس ، ١٩٨٢م ، ص ٤١٣) . الا أن تحديد حدودها من الأمور الشائكة في الفلسفة والمعرفة الانسانية . فعلى الرغم من أنها من القيم القليلة التي

أجمعت البشرية في أطوارها المختلفة على الإيمان بها إلا أن المشكلة الكبرى هي في وصول المذاهب والنظم إلى معنى واحد متفق عليه لها . (حماد ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٥) . فهناك من يرى أن " مفاهيم الحرية بمعنى الانطلاق وعدم التحديد ، وبمعنى الاستقلال وبمعنى تقرير المصير ، تقع جميعها التأكيد على الناحية السلبية فهي تنكر علاقة الوكالات الخارجية بتفسير السلوك الحر ، وتؤكد الذاتية وعدم الارتباط . " (فينكس ، ١٩٨٢ م ، ص ٤٢٦) .

ولكن الرأي السديد هو أن " معنى الحرية الإيجابي هو القدرة على تحقيق الأهداف وأن هذه القدرة تتوقف على النوع السليم بين الارتباطات لا على العزلة . ومفهوم الحرية على هذا الأساس يؤكد الحاجة إلى الاعتماد المتبادل إذا أردنا تحقيق الامكانيات الانسانية إلى أقصى حد لها . " (فينكس ، ١٩٨٢ م ، ص ٤٢٧) .

" فالحرية المطلوبة هي التي تكفل للفكر الالهام بجميع العلوم المعروفة والتعرف على الجماعات الثقافية " (المنصور ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٨٤) وينبغي أن يبدأ منح الحرية للفرد منذ الطفولة فيعطي الطفل مجموعة واضحة من معايير الآباء ، ولكنه يمنح الحرية للتعبير ، بل ويشجع على التدريب على هذه الحرية وممارستها ، لما تتيحه له تلك الحرية من حافز قوي على التفكير والوعي وابتداء الرأي والمناقشة والتساؤل .

" فالتفكير لا ينمو ويزدهر إلا في ظل الحرية ، كما أنه أداة تحققها والسبيل إلى بلوغها " . (مرسلي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٢٨) . ولاشك أن " أعلى درجة من الحرية ، الحرية التامة ، وهي التي تتحقق بالارتباط بالله الذي هو الحق النهائي ، الذي خلق الطبيعة وأدامها ، وخلق الأفراد وأحسن خلقهم والذي تكون إرادته للعالم الهدف الكوني ، والذي نحتاج إلى مساعدته لتحقيق أي هدف ... فالحرية التامة ليست استقلالاً إنسانياً ، ولكنها اعتماد واثق على الله ، وإرادة الطاعة

لارادته . " (فينكس ، ١٩٨٢م ، ص ٤٣٧) .

٢ - المساواة والعدالة : ولكي يكون هناك حافظ قوى للتفكير العلمي المنتج فلا بد أن يكون هناك قدر كبير من المساواة بين الافراد ، وأن تتسم تلك المساواة بالعدالة ، بحيث تكون موضوعية وليس عشوائية ، أي لا تكون مساواة بين العامل والخامل ، والفكر الجيد والردئ ، بل مساواة في مبدأ قبول الفكر واتاحة الفرصة لاسداء الرأي والمناقشة والحوار انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص .

ولعل من أعدى أعداء المساواة والعدالة في التفكير هو التعصب ، فالتفكير العلمي الحر لا يمكن أن يعيش في جو من التزمّت والجمود والتحيز والتعصب ، ذلك لأن العالم الموضوعي مستعد دائماً لتغيير منطلقاته وحتى حقائقه ، إذا وجد وقائع أو شواهد تخالفها ، لأن حبه للحقيقة يدفعه الى عدم التزمّت عند حقائق معينة معرفة للتغيير المستمر . (عبيدات وآخرون ، د . ت ، ص ٣٥) .

" وأعظم الاخطار التي يجلبها التعصب على العلم هو أنه يجعل الحقيقة ذاتية ومتعددة ، ومتناقضة ، وهو ما يتعارض كلية وطبيعة الحقيقة العلمية . فكل متعصب يؤمن بحقيقته هو ، ويؤكد - بلامناقشة - خطأ الآخرين . " (زكريا ، ١٩٨٨م ، ص ١٠٥) .

ومن مظاهر التعصب الجدل السلبي فهو " تعصب وتحيز مسبق لفكرة ما ، فالمجادل يثق في رأيه كثيراً ، ويحاول فرضه على الآخرين ودفعهم للتسليم بما يعتقد . " (عبيدات وآخرون ، د . ت ، ص ٣٥) .

أما العالم الموضوعي فهو " يبحث من الحقائق ، ومن الطبيعي أن يتقبل هذه الحقائق بعد أن يكتشفها ، كما أنه مستعد لتقبل الحقائق التي يكتشفها الآخرون ولا يتحيز لحقيقة معينة ، لأنه لا يحتاج الى هذا التحيز ، فلا يجمال على حساب الحقيقة ، ولا يقف موقفاً معادياً إذا كانت هذه الحقيقة مخالفة لرأيه . " (عبيدات وآخرون ، د . ت ، ص ٣٥) .

ولذلك فانه من الأهمية بمكان أن ينظر المرء الى القضايا والأفكار والموضوعات التي يتناولها بالحراسة أو النقاش نظرة عدل ومساواة وإذا كان لابد له أن يميل أو يتحيز فان ذلك التحيز والميل يكون فقط الى جانب الحق وليس سواه .

٣ - التقدير والاحترام : فلكي يندفع المرء الى التفكير بفعالية ونشاط ولكي يبذل قصارى الجهد في اعمال الفكر واجها د العقل في التأمُّل والابتكار فانه بحاجة ماسة الى أن يشعر بقيمة جهده ذاك ، وبوجود من يقدر فكره ، ويحترم رأيه ويهتم بنتاج عقله ، حسب قيمة وفائدة ماتوصل اليه ، وليس على قدر مكانته ، أو غناه ، أو سلطته .

ومن المعروف أن الحاجة الى التقدير والاحترام هي من الحاجات النفسية الأساسية لدى الكائن البشرى " فكما يسعى الانسان لحفظ التوازن البيولوجي من طريق التوازن البدني ، فانه يسعى كذلك الى حفظ التوازن النفسي من طريق التوازن الانفعالي ، وذلك باثباع الحاجات الشخصية والاجتماعية ، التي تجد على الحاجات البيولوجية نتيجة خبرات التعلم المبكرة " (المليجي ، د . ت . ٠ ، ص ١٠٢) .

ومن أبرز تلك الحاجات الحاجة الى التقدير الاجتماعي ، التي يطلب حق عليها أحيانا حاجات الانحياز ، لأنها تتضمن تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ومثالها الانتماء والحب ، والرضا والقبول ، والمكانة الاجتماعية . (المليجي ، د . ت . ٠ ، ص ١٠٣) .

٤ - التشجيع والتقبل : وهما مكملان للتقدير والاحترام فمن مظاهر التقدير تشجيع الفرد على التفكير والابتكار والابداع ، كما أن تقبل انتاجه الفكري والعلمي الايجابي والنافع والاستفادة العلمية منه بالتطبيق أو التنفيذ هو من أوضح مظاهر وصور التشجيع والقبول .

ويتمثل التقبل في الامتثال لما أشار به من توجيهات تطلب التعديسـل أو التغيير أو ايجاد علاقات جديدة . فان أكبر مكافأة له أن يجد أثرا لأرائه وافكاره الجيدة في محيط عمله أو مجتمعه سواء كان

هذا الأثر معنويا أو ماديا • وهو حافز له وللآخرين على أن يدلوا
بدلوهم في مجال التنمية والتقدم والحضارة لمجتمعهم وأمتهم
والبشرية عامة • (الصبا ، ١٤٠ هـ ، ص ١٥) •

ولاشك أن توفر هذه الضمانات وكل مايساندها أو يتعلق بها من قيم أخلاقية
وعلمية وفكرية يحقق مناخا صحيا لوجود تفكير علمي خصب وفعال يدفع
عجلة التقدم في المجتمع ويسمو بالعلاقات الاجتماعية ويبني حضارة
راقية • ففي ظل الحرية المنضبطة والمساواة العادلة ، والتقييم
الموضوعي للفكر ، والشعور بالتقدير والاحترام ، وتثمين الانتاج الفكري
للإنسان وسيادة القيم الأخلاقية السامية من صدق وأمانة وتسامح وتعاضل
إيجابي تزدهر الحضارة الإنسانية وينمو التفكير العلمي البناء •

• • •

- ضوابط التفكير العلمي :

ولكي يكون التفكير علميا ومجريا فهناك عدة أمور وقواعد ينبغي مراعاتها ومنها :

- ١ - الجدوى العملية للتفكير العلمي : يعد كل موضوع يتعلق بالإنسان ويرتبط بوجوده وحياته ، ويسهم في رفع مكانته والارتقاء به فكريا وثقافيا واجتماعيا وماديا ، موضوعا ذا أهمية وجنوى .
ومن الخطأ قصر صفة العلمية على التفكير في الجوانب العملية والتطبيقية ، فلا شك أن للعلوم والموضوعات الانسانية والنظرية أهمية بالغة لاتقل عن الجوانب العلمية التطبيقية . فبهما معا تتحقق للإنسان القدرة على التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية . ولذلك فان أهمية الموضوع تتحدد بالقدر الذي يحقق التفكير فيه للإنسان نتائج ايجابية وعملية .
- ٢ - الموضوعية والامالة والامانة العلمية : فان تاثير الموضوعية فيما يناقش من افكار وآراء تحليلية او انتقادية ينبغي أن يكون هو الاساس في التفكير .
وترتبط الامالة بالموضوعية ارتباطا وثيقا كما يرتبط بهما ما يعرف بالفكر المستقل ، فالفكر العلمي الاصيل هو الفكر الجديد النابع من نفس المفكر ولو كان متأثرا فيه بأفكار الغير مادام يعبر عن شخصيته فهو يشحن هذا المستودع الذهني بمختلف الآراء والاتجاهات والأفكار والمعاني والالفاظ التي تنمهر جميعها في بوتقته الذهنية وتكسبون جاهزة حتى اذا ما أراد أن يبحث في أي مسألة أو مشكلة أسعفته هذه الثروة الفكرية فيشكل منها ما يشاء من أفكار مفيدة وملائمة ، ويتحقق الاستقلال الفكري بالتخلص من عادات التقليد والتبعية التي قد ترجع الى الاعجاب بشخصيات معينة .

أما الأمانة العلمية فهي من أهم ضوابط التفكير العلمي ، فيجب على المرء أن ينسب الآراء والأفكار إلى أصحابها ، وليس في ذلك أي تقليل من جهده ومساهمته في الانجاز والانتاج . (خضر ، ١٩٨١م ، ص ٦٤) .

٢ - الالتزام بالمبادئ العلمية والعقلية الصحيحة : ذلك أن التفكير ——— إذا لم يكن ضمن إطار صحيح من المبادئ العقلية والمنطقية الصحيحة والمبادئ العلمية المنهجية فإنه يفلو تفكيراً عشوائياً منفلتاً يقود صاحبه إلى متاهات لا حدود لها ويوصله إلى نتائج لاحقة لهـــــــــــــــــ ولا جدوى منها . ومن أهم المبادئ والمعاملات العقلية والعلمية التي ينبغي مراعاتها إطاراً لتفكير علمي سليم مايلي :

أ - مبدأ وحدة الواقع : أي أن ينظر إلى واقع الحياة في أي مجتمع من المجتمعات على أنه يشكل كلاً ترتبط عناصره فيما بينها بشبكة دقيقة ومعقدة من العلاقات . وذلك ينطبق على الحياة الانسانية كلها ، والكون المحيط بنا بكل مكوناته .

ب - قانون السببية : وهي تعنى أن حركة الواقع وتعاقب الأحداث فيه يتم على أساس من التأثير المتبادل بين الظواهر المختلفة ، ومن ثم يكون حدوث ظاهرة بعينها نتيجة لحدوث ظاهرة أخرى تكســـــــــــــــــون سبباً لها . والوعي بمبدأ السببية يعد أساساً مهماً من أساســـــــــــــــــ استخدام العقل والتفكير الصحيح . (تركي ، ١٩٨٣م ، ص ١٥٢-١٥٧) .

ج - مبدأ الذاتية (الجوهرية) : وهو القول بأن الشيء هو نفسه ، فالشيء الواحد لا يمكن أن يتعدد ويبقى هو نفسه في الوقت ذاته ، أي لا يمكن أن يكون الشيء هو نفسه ، وهو شيء آخر في الوقت نفسه وبالمعنى ذاته .

د - مبدأ عدم التناقض : أي أن الشيء يستحيل أن يكون موجوداً وغير موجود في وقت واحد ومن جهة واحدة ، ومعناه امتناع القســـــــــــــــــول بالمتناقضين معاً في آن واحد وعلى نفس الأساس .

هـ - مبدأ الثالث المرفوع أو الوسط المرفوع : أي أن الشيء إما أن يكون موجوداً أو غير موجود ، وأما أن يكون صحيحاً أو خاطئاً

فلا بد أن يتمف الشيء باحدى الصفتين الموجبة أو السالبة
ولا ثالث لهما . (عبدالرحيم ، ١٩٧٦م ، ص ٦١-٦٣) .

٤ - الالتزام بالاسلوب العلمي : ويشمل ذلك مايتعلق بجوهر الموضوع
وتحليل الأفكار ومناقشتها وربط الأسباب بالنتائج وفهم العلاقة بين
العناصر وكل مايتعلق بدقة وتنظيم المفاهيم المتعلقة بالموضوع .
ومن أبرز خطوات الاسلوب العلمي في التفكير البدء بتحديد المشكلة
وأبعادها بالاعتماد على الخبرات العلمية والاستعانة بما سبق من مساهمات
وأفكار للخبراء بالموضوع ومن افتراض الفروض الملائمة التي يهدف
الانسان من وراءها الى التوصل الى حلول للمشكلة وقرار في الموضوع
ثم اختبار تلك الفروض ووضعها تحت محك البرهان والدليل المنطقي
والتطبيقي للتثبت من صحتها ثم استخلاص النتائج من كل ذلك ثم تطبيق
تلك النتائج . (خضر ، ١٩٨١م ، ص ٦٤) .

وينعكس الالتزام بهذه الضوابط على سلوك الباحث فيميزه عن سلوك
الشخص العادي في تعامله مع الأشياء والمواقف والاحداث وأبرز تلك
المميزات :

أ - يميل الانسان العادي الى التمسك بآراء ليس لها سند علمي ويقبل
قواعد ومفاهيم وتفسيرات دون تحقيق وفحص أو دون إخضاعها
للتجريب بينما لايسمح الباحث العلمي لنفسه أن يتسامح في قبول
أفكار ونظريات دون فحصها وإخضاعها للتجريب لاثبات صحتها
أو لنفيها مستخدما الاسلوب العلمي الدقيق .

ب - يبحث الانسان العادي دائما عن الشواهد التي تؤيد مايلزم اليه
وينتفي الدلائل التي يرغب فيها ويهمل الشواهد التي تعارض أفكاره
وتفسيراته ، بعكس الباحث العلمي الذي يرفض التمسك بالنزعة
الانتقائية بل يبحث دائما عن الأدلة والبراهين ويخضعها جميعا
للفحص فيأخذ منها مايثبت صحتها وتجريبيها ويرفض مايثبت عدم
صحتها . ويقبل الأدلة والبراهين الصحيحة حتى ولو كانت مخالفة
لآرائه التي يميل اليها .

ج - يحمل الانسان العادى افكارا مسبقة ويحاول اثباتها بأية وسيلة حتى لو وجد دلائل ضعيفة على صحتها أو دلائل قوية على عكسها أما الباحث العلمى فيتجرد من الأفكار المسبقة ويبحث بامانة علمية ويقبل النتائج التى يتوصل اليها بكل أمانة علمية .

د - ينظر الانسان العادى الى الحوادث المتلازمة على أنها ترتبط ارتباط السبب بالنتيجة حتى ولو كان هذا التلازم نتيجة الصدفة . أما الباحث العلمى فيحرص على التدقيق فى ذلك التلازم بطرق علمية منهجية فلا يحكم على مجرد التلازم ، ولا يخلط بين الأسباب ونتائجها .

هـ - يستخدم الباحث العلمى أسلوب تثبیت العوامل أو ضبط المتغيرات أما الانسان العادى فلا يستخدم هذا الأسلوب وغالبا ما ينسب النتائج الى عوامل واسباب غير مرتبطة بها .

و - يستخدم الباحث النظريات والفروض فى تفسيره للحوادث يخفضها للفحص والتجريب . أما الانسان العادى فيكتفى باستخدام انطباعاته الذاتية من الأشياء والحوادث . (عبيدات وآخرون ، ص ٢٧-٢٨) . ولذلك يتمف الباحث العلمى بصفات مميزة هي :

أ - الثقة بالعلم والبحث العلمى : أى فى أهمية دور العلم فى حل المشكلات المختلفة التى تواجه الانسان فى سبيل الكشف عن أسبابها والوصول الى حلول ناجعة لها .

ب - الايمان بقيمة التعلم المستمر فهو لا يصل أبدا الى درجة الاكتفاء العلمى لأن طبيعة الحياة معقدة ومتغيرة باستمرار ولذلك لابد له أن يكون فيطور . مستمر فى علمه واطلاعه . واستيعابه .

ج - الانفتاح العقلي : والبعد عن التزمّت والجمود والتعصب وتحريـرـ الزهن من الأفكار المسبقة ويعطي لنفسه الحرية التامة فى البحث والدراسة واكتشاف الحقائق .

د - البعد عن الجدل : أى غير المفيد ، والمبني على التعصب الذى يفرض موقفا مسبقا أو يدعي انه يمتلك الحل بل ويقرر دائما أنه يبحث عن هذه الحلول دون أن يتجه الى حل مسبق معين يؤمن به وهو بعكس ذلك .

هـ - تقبل الحقائق : اذا اكتشفها الآخرون ولايتحيز لحقيقة معينة حتى ولو كانت تخالف رأيه ولوجأت من منافسيه ولايفسد ذلك علاقته مع معارضييه .

و - الأمانة والدقة : فالباحث العلمي أمين يلاحظ الظواهر بدقة ويصفها بدقة ولايختار ما يوافق غرضا في نفسه وهو امين أيضا في اعتماده على الحقائق التي اكتشفها الآخرون يأخذ منها ويشير اليها دون ان ينسبها لنفسه .

ز - الثاني والابتعاد عن التسرع والادعاء : ولايتسرع في اصدار الأحكام ولايدعي معرفة لم يتوصل اليها بالبحث ولايمتلك عليها برهانا ، ولايصدر حكما الا اذا امتلك البرهان والدليل على ذلك . ولايدعي أنه يعرف كل شيء ولايكتفي بمعرفة جزئية أو دليل فردي بل يبحث عن الأدلة الكافية التي تجعله أكثر ثقة في اصدار الأحكام . كما يدرس الأدلة غير المؤيدة قبل أن يصدر حكمه وقراره برفضها .

ح - الاعتقاد بقانون العلية ، بأن يعتقد أن لكل نتيجة سبب ولكل ظاهرة مجموعة من العوامل والأسباب أدت الى احداثها فاذا أراد دراستها فلا بد من الرجوع الى أسبابها وعواملها . وبذلك يبتعد عن التفسيرات الخرافية ، بل يربط الظواهر بأسبابها المباشرة ولايؤمن بالصدفة ولايعتمد عليها في تفسير الظواهر . (عبيدات وآخرون ، دمت ، ص ٢٤) .

وهذه السمات تعد ضوابط جيدة للتفكير العلمي توجهه الى المسار الصحيح وتحدد له الاطار السليم الذى يلتزم به بما يكفل للانسان سلامة التفكير وصواب السلوك ، ويميزه عن أولئك الذين ينحرف بهم تفكيرهم المتمتع بالفموض والتعصب

والفوضوية والعشوائية بصفة تجعل من السهل وقوعهم صيدا سهلا لمعوقات التفكير العلمي السليم التي سبق بيانها .

• • •

العلاقة بين العلم والتفكير العلمي :

والعلم من المفاهيم التي يصعب تحنيدها في تعريف جامع مانع ، فمن السهولة ملاحظة نتائجه وآثاره ولكن من المعوية بمكان تعريفه ——— وحقيقته ، وقد عرفه البعض بأنه الاعتقاد الجازم المطابق للواقع ، وقيل هو زوال الخفاء من المعلوم والجهل نقيضه ، وقيل هو مطة راسخة تدرك بها الكليات والجزئيات وقيل وصول النفس الى معنى الشيء (الرجاني ، ١٩٨٥م ، ص ١٩١) . ومن أبرز الصفات التي يوصف بها عصرنا الحالي أنه عصر العلم والانفجار المعرفي ذلك لأنه عصر تفجرت فيه المعرفة ، وتراكمت فيه المنجزات العلمية كما لم يحدث في أي عصر من العصور السابقة .

ولاشك أن كل هذا الكم الهائل من المعارف والعلوم لم يكن الا ثمرة من ثمرات التفكير العلمي المنظم الذي منحه الباري عز وجل للانسان ووفقه الى استخدامه في سبيل الوصول الى ماوصل اليه من انجاز حضارى متقدم . ولعل من أهم مادفع بالنهضة العلمية الى النضوج وتحقيق هـــــ الانجازات والكشوف الكثيرة هو ما طرأ على أساليب التفكير والبحث العلمي مما أدى الى تغيير مفهوم العلم ، فأصبح ليس مجرد كم متراكم من الحقائق والنظريات بل عملية مستمرة للاستقصاء والاستكشاف المنظم تساعد على بناء هيكل ادراكي لمجال معين . (النمر ، ١٩٧٤م ، ص ٢) .

وأدرك الانسان بالتالي أن النظر الى العلم على أنه بناء معرفي يضم في نظام معين المعارف العلمية جميعها يمثل نظرة محدودة لطبيعته تحصره في محتوى معرفي فحسب ، مما يؤدي الى اهمال جانب من أهم جوانبه وهــــ

الجانب السلوكي المتمثل في النشاط الفكري القائم على التفكير السليم والتقني العقلي والخيال الخصب ومهارات واتجاهات وقدرات التفكير العلمي .
(كاظم و زكي ، ١٩٧٦ م ، ص ٦) .

وهكذا تطورت نظرة الانسان الى العلم فصار ينظر اليه على أنه طريقة للتفكير والبحث تؤكد أهمية أساليب الملاحظة الدقيقة وفرض الفروض والتحقق من صحتها عن طريق التجربة العلمية ، وهي الطريقة التي تسمى " الطريقة العلمية " أي اعتبار العلم طريقة في التفكير اكتشفها الانسان وفصل خطواتها . (سليم و نادر ، ١٩٧٢ م ، ص ٧) . " فالعلم يقوى العقل فقد جلب للانسانية موقفا عقليا جديدا علاوة على الوصول الى الحقيقة بواسطة الملاحظة والتجريب والتفكير المنطقي " (كاريل ، دنت ، ص ١٥١) .

وتتبلور أبرز خطوات التفكير العلمي والتي تؤدي في النهاية الى الوصول الى نتائج وثمرات العلم في الآتي :

(١) جمع الحقائق التي تتمثل بموضوع معين ومراقبة الظواهر التي تتعلق
بـه وتدوينها .

(٢) وصف الحقائق التي تم جمعها أو وصف الموضوع الذي يدرسه .

(٣) التحليل لمعرفة كنه الأشياء وحقيقتها .

(٤) التبويب والتقسيم حسب الخواص والمميزات .

(٥) شرح الظواهر الطبيعية أو الحقائق التي تعرض له .

(فام ، ١٩٥٤ م ، ص ١٢) .

وبتأمل هذه الخطوات أو الوظائف يجد الباحث أنها خطوات منظمة من التفكير يصل بها الانسان الى فهم ما يدور حوله من أحداث وظواهر طبيعية واجتماعية مختلفة ، مما يؤدي به الى التوصل الى قرارات معينة أو حقائق محددة أو استنتاجات تتعلق بفهم تلك الظواهر وإدراك الغاية من وجودها .

ولا يتوقف التفكير العلمي عند هذه الخطوات بل لابد من أن ينطلق إلى ما هو أبعد من ذلك ، لأنه ينبغي له تجاوز مجرد الفهم إلى خطوات أخرى هامة لتحقيق أهداف العلم الكاملة وهي :

(١) الفهم : ويعتبر كشف العلاقات التي تقوم بين الظواهر المختلفة هو أهم عوامل الفهم . وهو يتم بعملية ربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها أو تسبقها . ويختلف اختلافًا واضحًا عن مجرد الوصف أو الانفعال .

والفهم أعمق من مجرد المعرفة ، ذلك أن معرفة ألوف الحقائق الجزئية عن الطبيعة دون إيجاد الروابط التي تسلكها في مجموعات من القوانين ليست من العلم في شيء (محمود ، ١٩٧٧م ، ص ١٢) .

ويتطلب فهم وتفسير أي ظاهرة تحديد أهم عناصرها وهي المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة والعلاقة الوظيفية التي تقوم بين المتغيرات التابعة من ناحية وبين المتغيرات المستقلة من ناحية . ويقصد بالمتغير التابع : المتغير الذي يعتمد على ظروف أخرى تعتبر مشولة عن حدوثه كتمدد الأجسام أو نمو النبات أو ارتفاع مستوى التحصيل .

ويقصد بالمتغيرات المستقلة : الظروف والأحداث المشولة عن حدوث الظاهرة التي ندرسها فإذا كان التمدد مثلاً هو المتغير التابع تكون الحرارة متغيراً مستقلاً .

(٢) التنبؤ : وهو يعتمد على الفهم وينطلق منه . ومواده تصور انطباق القانون أو القاعدة العامة ، في مواقف أخرى غير تلك التي نشأ عنها أساساً ، أو بمعنى آخر تصور النتائج التي يمكن أن تترتب على استخدامنا المعلومات التي توصلنا إليها في مواقف جديدة .

فإذا عرفنا الروابط بين مختلف الظواهر بصفة تمكننا من تعميمها

لتصبح قوانين علمية فانه يمكن التنبؤ علىوجه الدقة بما سـوف يحدث ومتى وكيف يحدث اذا ماتوفرت تلك الروابط في ظـروف معينة . (محمود ، ١٩٧٢م ، ص ١٢) .

(٣) التحكم والتطبيق : ومعناه تناول الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول الى هدف معين ، وتزداد قدرتنا على التحكم بالطبع كلما زادت قدرتنا على التنبؤ . وان امكانية التحكم في ظاهرة ما لاتتحقق بأي شكل من الأشكال ما لم نكن قد وضعنا أيدينا على الظروف والمتغيرات التي تحدد حدود الظاهرة . والعلاقة بين التحكم والتنبؤ علاقة أكيدة ولايمكن فصل أحدهما عن الآخر اذا ما أخذناهما على أنهما هدفان عامان من أهداف العلم . فلكي نحقق أي تنبؤ مهما كان بسيطا يجب أن نتحكم في الظروف التي تحدد الظاهرة التي نتنبأ بها . (اسماعيل ، ١٩٧٨م ، ص ٢٧) .

ولاشك أن الأهداف السالفة تمثل محددات منطقية للتفكير المنظم الفعال . فالفهم هو أولخطوات التفكير السليم ، وأي تفكير لايبني على أرض صلبة من الفهم العميق للموقف فانه يؤدي الى الانزلاق في أحكام غير صحيحة .

أما التنبؤ فانه يبنى على أسس منطقية ثابتة وقواعد منهجية أصيلة تجعله قادرا على اتخاذ القرار المناسب لأي موقف مستجد أو ظاهرة مستحدثة انطلاقا مما توفر لديه سابقا من معطيات وقواعد علمية مقننة .

وأما التحكم فانه من السمات الملازمة للتفكير العلمي ، ذلك لان التفكير العلمي ينطلق أساسا من قواعد ونظم وقوالب ومعايير ذات دلالات أكيدة تجعل الفرد قادرا على التحكم في المتغيرات المتعلقة بموضوع التفكير أو العلم ، أي أن التفكير العلمي محكوم أصلا بضوابط حتمية تجعل علاقته بمبدأ التحكم علاقة أصيلة وأساسية .

وعليه فان هذه الأهداف التي يسعى العلم الى بلوغها والوصول اليها انما تتحقق من خلال التفكير العلمي المنظم الذي تتسلسل خطواته وتترابط في صورة منهجية تفضي في النهاية الى بلوغ تلك الأهداف المنشودة .

وايمانا بأهمية التفكير العلمي في تقدم العلم وتطبيقاته فان هناك من يعتقد بوجود علم قائم بذاته وهو علم التفكير ، وهو علم معياري الفرض منه الكشف عن تلك الطرق التي سوف تساعدنا في أن نفكر تفكيراً استدلالياً ومضبوطاً . وهناك علمان آخران يحتمل أن يحتلظ بهما علم التفكير أحدهما وضعي والآخر معياري . فأما العلم الوضعي فهو فرع من فروع علم النفس يتناول عملية التعقل ويفحص أساس الاعتقاد ، ويستفاد منه في محاولة الوصول الى قواعد التفكير . وأما العلم المعياري فهو علم المنطق الذي سمي في بعض الأحيان بعلم التفكير بينما هو جزء من عملية التفكير . (هارليست ، ١٩٧٥م ، ص ٢١) .

ومن المؤكد أن "الأسلوب العلمي في التفكير من أفضل الطرق والمناهج التي يستخدمها الانسان ليوصل من آفاق معرفته ويزيد من تراثه من المعلومات المحققة ويحل بها المشكلات المختلفة التي تقابله في حياته " . (ديلين ، ١٩٨٥م ، ص ٥٤) . كما أن " التفكير العلمي ماهو الا أحد مسميات عمليات العلم التي يقوم بها الباحث للوصول الى المعرفة " (سلطان والعبيدي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٦٣) .

فالتفكير العلمي هو وسيلتنا للحصول على العلم ، والعلم بالتالي هو ثمرة ذلك التفكير المنظم الجيد .

وعلى هذا فان طبيعة العلاقة التي تربط العلم بالتفكير العلمي يجب أن تركز على المبادئ الآتية :

- (١) الايمان بالسببية القائمة على أسس موضوعية تخضع للملاحظة والتجريب .
- (٢) الأمانة العلمية .

- (٣) اتساع الأفق .
 - (٤) الايمان بالعلم وسيلة لحل ماواجهنا من مشكلات .
 - (٥) التحرر من الخرافات والأفكار الخاطئة .
 - (٦) عدم التمسك بالعادات والتقاليد السيئة .
 - (٧) عدم التسرع في اصدار الأحكام حتى تتجمع لدينا الأدلة الكافية .
 - (٨) الايمان بأن الحقائق العلمية قابلة للتغيير والتعديل .
 - (٩) رفض الاتكالية .
 - (١٠) الحذر من التعميمات الجارفة .
 - (١١) الايمان والمثابرة في استخدام الطرق العلمية .
- (عميرة والديب ١٩٧٢م ، ص ١٦٠)

ويتضح من ذلك الترابط الواضح بين العلم والتفكير العلمي — المنهجية والسمات والوسائل والأهداف مما يجعلها حلقة متصلة الأطراف .

• • •

الفصل الثاني

اشكالية التفكير العلمي

في بعض الفلسفات التربوية الخربية

- التفكير العلمي في الفلسفة المثالية ومضامينه التربوية .
- التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية ومضامينه التربوية .
- التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية ومضامينه التربوية .
- تحليل ونقد .

* * *

مقدمة :

بعد أن قام الباحث في الفصل السابق بتقديم صورة شاملة لمفهوم التفكير العلمي وعملياته وخصائصه وأنواعه وضمناته وضوابطه ، يحاول في هذا الفصل أن يقدم عرضاً لأبرز الفلسفات التربوية ومفهوم التفكير العلمي ومجالاته وغاياته وضمناته وضوابطه فيها .

وسيقوم الباحث بعرض للفلسفات التالية : المثالية ، والطبيعية ، والبراجماتية باعتبارها ممثلة لأشهر الفلسفات التربوية المتنوعة التي مازالت آثارها في توجيه الفكر التربوي في العالم واضحة ، سواء تلك التي شطت في البعد عن الواقع ، أم تلك التي شطت في واقعيتها إلى درجة بعيـسـدة جداً ، أم تلك التي حاولت أخذ مكان وسط بين الطرفين في شكل فلسفات مادية نفعية تحاول أن توازن بين الاتجاه العلمي والفكري والاتجاه المادي والتجريبي ، حيث سيتناول الباحث كل فلسفة منها من خلال الزوايا التالية : نشأتها وأشهر أعلامها ، وأثر التفكير فيها ثم التعرف على المضمون التربوي لها وموقع التفكير فيها .

ومعالجة الباحث لذلك إنما هي بهدف التعرف على مدى اقتراب أو ابتعاد تلك الفلسفات التربوية عن الصورة المعيارية للتفكير العلمي في مفهومه ومجالاته وضمناته وضوابطه وغاياته من منظور التربية الإسلامية .

أولاً: المثالية والتفكير العلمي :

- نشأة الفلسفة المثالية :

تعد الفلسفة المثالية من أكثر الفلسفات قدماً ، وتجدد ،
فرغم أنها تضرب في أعماق التاريخ ، فهي من الفلسفات التي مازالت
تتبدى في ثوب جديد في عديد من العصور المختلفة حتى العصر الراهن .

وتطلق المثالية على جميع المذاهب التي تجعل وجود الأشياء
الخارجية متوقفاً على وجود القوى التي تتركها ، فإذا انعدمت تلك القوى
استحال وجود العالم الخارجي (الطويل ، ١٩٥٨ م ، ص ٥٧) والشائع في
كتب الفلسفة أن المثالية ترجع في أصولها إلى الفكر اليوناني ، وبصفة
خاصة أفلاطون وأرسطو (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٢) .
* أشهر فلاسفة المثالية :

١ - أفلاطون : (٤٢٧ - ٣٤٧ ق م) :

من المنطلقات الأساسية في فلسفة أفلاطون أنه يرى أن العلم أسبق
من الفلسفة ، وأن الفلسفة أسمى من العلم . وأن أبرز الصفات التي ينبغي
توفرها في الفيلسوف أنه يجب أن يحب الحق لذاته من معرفة الطبيعة الأزلية
وأنه يجب أن يستغرق في لذة النفس لا لذة الجسم ، مما يصفه من الظمـسـع
والشر ، وأن يحيا حياة عقلية تأملية ، وأن يكون رقيقاً مهذباً . (الاهواني ،
١٩٦٥ م ، ص ٧٧) .

ويعد كتاب الجمهورية لأفلاطون دستوراً سياسياً لتحقيق المثل العليا
في الحكم العادل بأسلوب عملي ينظم شئون المجتمع والدولة ، ويحدد علاقة
كل عنصر فيها بغيره من العناصر بما يتفق مع فلسفته ومثله الفاضلية .
(الحكيم وسعيد ، دت ، ص ١٢) . ويرى أفلاطون أن الإنسان يتكون من جوهرين
هما النفس والبدن ، فالنفس تنتمي إلى عالم المثل ، والبدن ينتمي إلى
عالم الحس ، ولذلك فالنفس الهية وأزلية وأبدية ، وهي أسبق في وجودها

من البدن . (طيبيا ، ١٩٧٣ م ، ص ٤٥) . كما يرى أن الانسان يتكون أيضا من ثلاث قوى رئيسة هي القوة الشهوانية التي تشمل الشهوات الجسدية والحسية ، والقوة العصبية التي تشمل الغرائز النبيلة ، ومهمتها حفظ كرامة الانسان ، وأخيرا القوة العاقلة التي تعني قوة النظر والتأمل ووظيفتها ادراك الحقيقة والسيطرة على القوتين الشهوانية والفضيصة وفضلتها الحكمة . (عبدالنور ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٥) .

ويعتقد أفلاطون أن الانسان شرير بطبعه ، وأن هبوط النفس من عالم المثل كان بسبب اقترافها للخطيئة ، كما أن وجودها في الحياة بما فيها من معاناة هو تكفير عن تلك الخطيئة ، وبالتالي فهو يعلي من شأن العقل ويرى أنه السبيل الأساسي لخلص النفس من سجن الجسد . (زكريا ، دت ، ص ٢٤٨) . فمصدر التفكير الرئيسي عند أفلاطون هو العقل وما زود به من معرفة قبلية ، ومجاله عالم المثل والقيم بما يتسم به من تجريد وتسام عن المادة والمحسوسات وغايته تحقيق الكمال الانساني وتخليص النفس البشرية من الشرور .

٢ - أرسطو : (٣٨٤ - ٣٢٢ ق م) :

أما أرسطو فهو تلميذ أفلاطون ، درس في أكاديميته حتى وفاته . وهناك من يرى أن فلسفة أرسطو من الصعب أن تعطى سمة معينة كالمثالية أو الواقعية أو التجريبية ، فهي أكبر من ذلك وأشمل . (Bowyer, 1970, P.120) .

ويرجع وصف فلسفة أرسطو بالمثالية الى أخذه بفكرة الثنائية التي عالجها أفلاطون من خلال المثل ، بينما عالجها أرسطو من خلال المصورة واليهولي ، وهذه الفكرة أثرت فيما بعد على الفلسفة المثالية عند ديكارت وكانت وغيرهما . (Butts , 1955 , P. 48) . وتوصل من خلال استعراض مذاهب القدماء الى نتيجة عامة هي أنهم أجمعوا على أن للنفس صفتين جوهريتين هما : الحركة والادراك . (فخري ، دت ، ص ٨٥) . ويرى أرسطو أن النفس تنقسم الى ثلاثة أقسام رئيسة هي :

- ١ - النفس النباتية وهي النفس النامية أو الغاذية ووظيفتها النمو والتوليد وهي توجد في الانسان والحيوان والنبات .
- ٢ - النفس الحيوانية وهي النفس الحاسة ولها نوعان من الحواس ظاهرة وباطنة ومثال الاولى الحواس الخمس ، ومثال الثانية المخيلة والذاكرة وهي توجد في الانسان والحيوان فقط .
- ٣ - النفس الناطقة وهي العقل وله وظيفتان نظرية وعملية ويتم في الاولى ادراك ماهية الأشياء وجوهرها وفي الثانية الحكم على الجزئيات المندرجة تحت الكليات كخير ترغب فيه أو شر تبعد عنه .
(أبوريان ، ١٩٧٢م ، ص ١٦١) .

ولكن أرسطو لا يفرق في المثالية كثيرا ، فهو لا يقول بالمجتمع المثالي ، ولا ينادي ببيوتوبيا معينة ، ولكنه يقرر أن سعادة المجتمع تنبع من سلوكه وعمله ، ولذا فهو يؤمن بالمرونة والنسبية ومراعاة الظروف المختلفة . (مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٢٣) . ويرى أن الانسان متميز بعقله ، وكمال وجوده أو خيره من تمام تأديته لوظيفته . ووظيفته هي الحياة الناطقة ، وخيره في ممارسة هذه الحياة على أكمل وجه . ويتعلم الانسان الفضيلة كأي فن ، ولا توجد الفضيلة الا اذا صارت عادة ، والرجل الفاضل هو الذي يميز الخير الحقيقي ويختاره . كما يرى أن العقل النظري موضوعه الكلي الضروري ، والعقل العملي موضوعه الجزئي لأرضاء الشهوات القويمة ، وفضيلة العقل النظري الحكمة النظرية ، وبينما فضيلة العقل العملي الحكمة العملية . كما أن الفضائل العقلية هي أسمى الفضائل لأنها تقربنا من الله . (الحفني ، دت ، ص ٣٩) .

وقد اشتهر أرسطو ببعض المصطلحات والمفاهيم التي كانت ترد في كتاباته وأعماله وتتردد كثيرا ومن أبرزها :

- ١ - المقولات : وقد اشتهر أرسطو بالمقولات العشر التي أراد مــــــــــــــــــــن خلالها تصنيف الوجود القائم بحيث يندرج كل ما هو موجود تحت أحدها وهي الجوهر والكم والكيف والنسبة... الخ . ويرى أن الجوهرــــــــــــــــــــ سابق على ما عداه من المقولات ، لأن الجواهر توجد مفارقة بينهما الكيفيات وغيرها لا توجد الا بوصفها كيفيات للجواهر .
- ٢ - الصورة والهيولى : ويفرق أرسطو بين مادة الشيء والطريقة التي ركب بها ، فالأول هو الهيولي والثاني صورته ، وهو يفرق بينهما باعتبارهما جانبين متمايزين ، وكثير من أفكاره الرئيسية - بل ومن مغلطاته - مرتبط ببهذه التفرقة .
- ٣ - الوجود بالفعل ، والوجود بالقوة : ويرى أرسطو أن حالة الوجود بالفعل بالفعل متقدمة على حالة الوجود بالقوة في التعريف والقيمة والزمن فلا بد أن نذكر حالة الوجود بالفعل في تعريف الوجود بالقوة وليس العكس ، والوجود بالفعل هو الغاية التي من أجلها كان الوجود بالقوة .
- ٤ - العلل الأربع : وهي العلة المادية والعلة الصورية والعلة الفاعلة والعلة الغائية ، والأولى تعني مادة الشيء ، والثانية تعني ماهــــــــــــــــو بحكم ماهيته والثالثة تعني ما الذي أوجده ، والرابعة تعني ماهــــــــــــــــي وظيفته والغرض منه .
- ٥ - تصنيف العلوم : فهو يتسمها الى علوم نظرية وعلوم عملية وعلوم انتاجية . فالعلم النظري يدرس ما لا يمكن أن يكون خلاف ذاته ، بينما العلم العملي يدرس ما يمكن أن يكون خلاف ذاته ، أما العلم الانتاجي فيعني بصنع الأشياء .
- ٦ - المنطق : وفي التحليلات الأولى قدم أرسطو نظريته في القياس مــــــــــــــــن خلال المنطق الصوري . أما في التحليلات الثانية فقد قدم منطق العلوم ، وتأثر وصفه للصور التي ينبغي أن يكون عليها العلم المكتمل تأثراً كبيراً بالطراز الهندسي .

- ٧ - الفيزيقا : وهي دراسة الطبيعة التي تتضمن دراسة الأشياء الحية .
- ٨ - علم الحياة : وقد جمع مقداراً هائلاً من المعلومات عن الكائنات الحية .
خلاف دراساته في علم الطبيعة التي يندر فيها اتخاذ التجربة والملاحظة .
- ٩ - نظرية النفس : وقد ناقش أرسطو في كتابه " في النفس " الوظائف النفسية المختلفة في عالم النباتات والحيوانات والانسان ، وفي هذا الكتاب قدم نظريته العامة في النفس وعلاقتها بالبدن ، وبين أن الانسان يتميز من الكائنات الأخرى بقوة التفكير .
- ١٠ - مابعد الطبيعة أو الميتافيزيقا : وفي الكتاب الأول من مابعد الطبيعة يستعرض أرسطو وينتقد آراءً سابقة في المبادئ النهائية لحقيقة الوجود ، وذلك لكي يدعم رأيه الخاص القائل بأن هناك أربعة أنواع من العلل ، وتتضمن الكتب الأخرى بعض المشكلات وقانون التناقض وقانون الوسط المرفوع ، وفكرة الجوهر ، ويعالج بعض القضايا مثل الماهية ، والجنس ، والكلي ، والهيولي والمورة . الخ .
- ١١ - الأخلاق : وكتاب " الأخلاق النيقوماجية " يعد واحداً من أفضل الكتب التي ألفت في هذا الموضوع على الإطلاق لما يشتمل عليه من تحليلات للمعاني الأخلاقية والنفسية والحجج البارة ، ومن بين المفاهيم التي تناولها الحياة الخيرة ، والفضيلة الأخلاقية ، والفضيلة العقلية ، وحكمتها النظرية والعملية .
- ١٢ - السياسة : وفي كتاب " السياسة " يحاول أرسطو بيان طبيعة الدولة والغرض منها ويحاول كشف فضائل الدساتير والقوانين . (الحفني ، د ، ت ، ص ٤١ - ٥٠) . وهكذا فعلى الرغم من تأثر أرسطو بأستاذه أفلاطون في مثاليته إلا أن له بصمات واضحة وإضافات كبيرة

في تحديد معالم جيدة للتفكير السليم تبلورت في بعض مبادئه وافكره الفلسفية مثل الصورة والهيولي والمنطق المورى ، والمقولات العشـــــر ، والعلل الأربع ، ويبقى تأثر أرسطو بفكر أفلاطون في إعلاء العقل واضحـــــا فهو أساس الفضيلة كما يرى ، ومع ذلك فإن له مساهمات في بعض الجوانب الفيزيقية والحيوية .

ويتضح من خلال العرض الموجز لأراء كل من أفلاطون وأرسطو أنهما كانا يعولان كثيرا على دور العقل الجوهرى وأهمية التفكير في بلوغ عالم المثـــــل الحقيقي الثابت .

■ المثالية المسيحية في العصور الوسطى :

- أما المثالية المسيحية فقد تأثرت بالمثالية اليونانية ، فكانت معظم محاولاتها تهدف الى تفسير التعاليم المسيحية في ضوء المذاهب الفلسفية اليونانية كما يبدو ذلك جليا في العقيدة الأرثوذكسية . (منرو ، ١٩٥٣م ، ص ٢٢٠) . كما يظهر ذلك بكل وضوح في محاولات القديس أوغسطين (٣٥٤ - ٤٣٠ م) في فهم التعاليم المسيحية وربطها بالفلسفة باعتبارها أي المسيحية هي الفلسفة الحقيقية . لأن الفلسفة هي محبة الحكمة ، والحكمة هي الكلمة التي تجسدت في صوزة المسيح ، إذن فالفلسفة الحقيقية هي المسيحية . (بدوى ، ١٩٦٩م ، ص ٢) .

وقد تميزت الحياة الفكرية في الجزء الأول من العصور الوسطى بالخضوع المطلق لسلطان الكنيسة ، ومنذ القرن الحادى عشر الميلادى برز نوع جديد من التفكير مغاير للتفكير القديم ، بسبب ظهور موجة الاتحاد والهرطقة ، والحاجة الماسة الى التوفيق بين المعتقدات الدينية والاهتمامات الدنيوية . فكانت عاملا رئيسا في ظهور نشاط فكرى جديد أطلق عليه اسم الحركـــــة المدرسية . (سمعان ، ١٩٦٢م ، ص ٩٦) .

وكانت روح الشك تسيطر على فكر القديس أوغسطين ، فلم يكن يؤمن بأن المعارف الحسية تؤدي الى الحقيقة ، فاتجه الى مصدر آخر وهو الوجدان أي المعرفة الصادرة عن الروح ، فكان ذلك عبارة عن تطور من النزعة الحسية المادية الى النزعة العقلية الأفلاطونية . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٨) . ويرى أن الانسان جسم وروح ، والروح جوهر خالد ، لأن الانسان لا يدرك ذاته الا اذا فكر وذلك يذكرنا بالكوجبتو الديكارتي المعروف . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٩) . أما توما الاكويني (١٢٢٥ - ١٢٧٦ م) فقد حرص على التوفيق بين العقل والنقل وأن يفلسف التعاليم المسيحية بحيث يجعلها عقلانية ، فيقول أن المبادئ العقلية يضعها الله في العقل البشري . وتلك المبادئ تقوم عليها المعرفة الفلسفية . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٤١) . ويرى توما الاكويني أن معرفتنا الله هي الهدف النهائي لنشاط الانسان العقلي . (Bowyer, 1970, P. 127)

وهكذا فقد كان الاكويني يمثل مدرسة فكرية سادت في العصور الوسطى كان هدفها الاستعانة بالعقل في الدفاع عن العقيدة وتقوية الحياة الدينية من طريق تقوية المواهب العقلية والقضاء على الشك والتساؤل والالْحْساد من طريق المناقشة . (شفشق ، ١٩٧٣ م ، ص ١٧١) .

وهنا يتضح دور التفكير في التوفيق بين الفلسفة المثالية والمسيحية حيث تنزع جميعها الى الارتقاء بالروح الى عالم المثل عالم الحق والخير والجمال .

✧ المثالية الحديثة والتفكير العلمي :

ويعد أبرز فلاسفة المثالية الحديثة كل من ديكارت (١٥٩٦ - ١٦٥٠ م) ، وايماء نويل كانت (١٧٢٤ - ١٨٠٤ م) ، وهيغل (١٧٧٠ - ١٨٣١ م) . أما ديكارت فقد أراد أن يقيم فلسفة مسيحية مبنية على أساس

اليقين والاقتناع ولذلك قام بوضع منهجه العقلي الذي يعتمد على استقلال العقل وبالتالي رفض علوم السابقين ، وقرر استقلال العقل تماما ، ونادى بمبدأ المساواة في القدرة العقلية ، وقال ان العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٤٤) . فهو هنا يتجاهل مبدأ الفروق الفردية في القدرات العقلية بين الناس . وقد استخدم ديكارت في منهجه وسيلتي الحدس والاستنباط . ويعني بالحدس الرؤية المباشرة للحقيقة . وبواسطته يدرك الافكار البسيطة ، ويدرك أيضا وبشكل مباشر العلاقات التي تربط بين الحقائق البسيطة مثل التضمن والتلازم .

أما الاستنباط فهو تلك العملية الفكرية التي تبني على الانتقال من فكرة الى أخرى ، ووضع أربع قواعد لمنهجه ذلك وهي : البداهة ، وتحليل المشكلة ، الترتيب والتركيب ، والاحماء . (زيدان ، ١٩٧٤ م ، ص ٥٤) ،

وهذه القواعد الأربع تذكرنا بخطوات جون ديوى في التفكير ، ولعلنا قد تأثر بقواعد ديكارت بشكل أو بآخر في وضع تلك الخطوات الخمس للتفكير والتي سينمونها الباحث في تناوله للبراهماتية في صفحات آتية .

كما يلاحظ التسلسل المنطقي الواضح في تفكير ديكارت من خسلسل توصله الى اليقين الأول والثاني والثالث بواسطة الشك المنهجي الذي اعتنقه والمراد باليقين الأول هو ادراك الذات أنها موجودة ، فقد قال : " أنا أفكر إذن أنا موجود " أما اليقين الثاني فقد أراد به أن الانسان كائن ناقص مادام أنه يشك ، ولذلك فلا بد من وجود الكائن الكامل وهو الله أما اليقين الثالث فهو يقين الوجود الخارجي الذي يتحقق عن فكرة واضحة متميزة هي فكرة الامتداد لأنه يقول بوجود جوهرين متميزين هما الجوهر المفكر ، والجوهر المادي . (كرم ، ١٩٥٧ م ، ص ٧٤) .

وعلى الرغم من التسلسل المنطقي الواضح لأفكاره ومنهجه إلا أنه يؤخذ عليه المبالاة في معياريته العقلية ، وبناء كل فكر أو اعتقاد على أساسها ، لما في ذلك من تجاهل للأدلة الغيبية والمعرفة غير الحسية .

وأما " إيمانويل كانت " (١٧٢٤ - ١٨٠٤ م) فقد أثر في تفكيره تياران رئيسان من تيارات الفلسفة الأوروبية وهما : تيار النزعة العقلية ، التي وصلتته من طريق أساتذته بالصورة التي صاغها بها ليبنتز وفولف . وتيار النزعة التجريبية التي شعر بتأثيرها شعورا قويا حين وقع على كتابات هيوم في ترجمتها الألمانية . وتبدأ فلسفته الناضجة الخاصة به بكتاب " نقد العقل الخالص " (١٧٨١ م) . ومن أشهر ما سميت به " الفلسفة النقدية " لأنها تأليف وليست مجرد جمع بين النزعة العقلية ، والنزعة التجريبية ، فهو يرى أنهما قد قدما تفسيراً مشوها ، ومن جانب واحد لبناء المعرفة الإنسانية ومضمونها . (كامل وآخرون ، د . ت ، ص ٢٣٠) .

ولذلك يعد مؤرخو الفلسفة إسهامات " كانت " نقطة تحول بارزة فسي تاريخ الفلسفة المثالية ، ويعده بعضهم أبا للفلسفة المثالية الحديثة ، فهو لم يستغرق نفسه في عالم الفكر المجرد ، بل وقف معتدلاً بين عالم الفكر والنظر وعالم التجربة والعمل . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٤٥) . وفي كتابه " نقد العقل النظري " أو الخالص ، الذي برزت فيه محاولته للجمع بين النزعة العقلية والتجريبية ، أراد أن يحسم السؤال الذي ألح عليه في قدرة العقل على التفكير في قضايا ما بعد الطبيعة ، وفي مدى الحقيقة في ذلك التفكير ، وفيما يمكن أن يبحث العقل وما لا يمكن أن يبحثه ، وهو يقصده بالعقل الخالص أو النظري ، العقل حينما يعمل منفرداً غير مصاحب لأيئة ملكة أخرى . (الحفني ، د . ت ، ص ٢٧٣) .

ويرى " كانت " أن للعقل وظيفتين رئيسيتين هما : الوظيفة النظرية التي تبغي المعرفة ، والوظيفة العملية التي تبغي الفعل . ففي الأولى

يقوم العقل بصياغة المعرفة فيأخذ من الأشياء ظاهرها ليخضعها لتصورات ذهنية قبلية ، و يقيم بينهما علاقات مختلفة ، وينتهى الى القوانين واستنباطها وبذلك يصنع العلم والمعرفة . أما الوظيفة العملية فتركز على ربط الواقع بالمثال ، فعن طريقها يتم توجيه العقل للأعمال والسلوك . (العوا ، ١٣٧٨ ، ص ٣٤٢) .

أما هيغل (١٧٧٠ - ١٨٣١م) فيعد من أعظم الفلاسفة تأثيرا في تاريخ الفلسفة ، حتى قيل أنه لا يمكن أن نفهم الوجودية والماركسية والبراجماتية والتحليلية والنزعة النقدية دون فهم هيغل وتأثيره فيها جميعا بالنسب أو بالإيجاب . (الحفني ، د . ت ، ص ٥١١) .

والفلسفة عند هيغل لها ثلاثة أقسام ، وهي جميعا لا تدرس الا موفوما واحدا هو العقل . وتلك الأقسام الثلاثة تتمثل في العقل الخالص ، أو النظري والعقل العيني أو العملي ، ومرحلة ثالثة هي مزيج بينهما تمثل الإنسان في حقيقته . (امام ، ١٩٨٢م ، ص ١٣٨) . وقد كان يهتم بالعقل وتحليل أبعاده ووظائفه ، فكان أهم كتاب له وهو كتاب " فينومينولوجيا العقل " الذي ترجمه البعض بمعنى " علم ظواهر العقل " وفيه يقول ان الوجود الحقيقي هو وجود العقل ، ولا يعني ذلك إلغاء الماديات ، وانما يعني أن العقل الواعي هو الموجود الحقيقي وهو العقل الذي يفعل في حرية ، وهو العقل الذي يزيد وعي الناس بماهية ما يقومون به وما يشغلون به أنفسهم . (الديدي ، ١٩٦٨م ، ص ١٥٤) .

وبذلك ينادي هيغل بأن ما يصبو اليه هو وجود نظرة الى العالم تحذف وتلغي كل ما يتنافى مع العقل والكرامة الانسانية . (الحفني ، د . ت ، ص ٥١٥) .

ويرى البعض أن المثالية قد ابتعدت عن دنيا الواقع واستخفت بعالم الشهادة واهتمت بالذات العارفة حتى أغرقت فيها الوجود الواقعي ، وحصرت نفسها في كيفية المعرفة ، حتى نسيت الإنسان والعالم الذي يعيش فيه ، واهتمت بالرابطة التي تقوم بين موضوع ومحمول . وفي غمرة الاهتمام بالذات العارفة وصيغتها وإظهارها إلام لم تفرق بين إنسان وإنسان . (الطويل ، ١٩٥٨م ، ص ٢٦٤) .

ونستطيع أن نميز في المثالية بين اتجاهين رئيسين هما :

١ - المثالية الذاتية : التي يفسر دعائها العالم المادي تفسيرا عقليا روحيا فيقولون أن الوجود هو الإدراك ، أي أن وجود الأشياء معناه أننا ندركها ، والمدرك معنى ، وغير المدرك لا وجود له .

٢ - المثالية النقدية : التي تزعمها كانت ، وتذهب إلى التمييز بين الظواهر العقلية السابقة على كل تجربة ، والظواهر التي نكتسبها بالتجربة ، والأولى ضرورية للإدراك الأشياء (الطويل ، ١٩٥٨م ، ص ١-٢) .

وهكذا يتضح أنه على الرغم من مساهمات رواد الفلسفة الحديثة في توضيح معالم أكثر تحديدا للتفكيرو دور العقل في المعرفة إلا أن السائد فيها جميعا أنها تبقى مساهمات مقيدة بإطار الفكر الأفلاطوني والارسطوسي المتمسم بالتجريد وإغفال قيمة الحواس وأثرها في المعرفة والتفكير فقواعد منهج ديكار الأربع بالإضافة إلى مراحل اليقين الثلاثة المشتملة على مبدأ الكوجيتو ماهي إلا مناهج عقلية نظرية خالصة لا أثر فيها للتجريب والخبرة العملية . كما يتضح اهتمام كانت بشئائية العقل مع هيمنة العقل النظري وفضيلته ، وكذلك في تحليل هيجل لوظائف العقل واعتباره أن الوجود الحقيقي هو وجود العقل . مما يعني وجود ظل بين في هذه الفلسفة عبس

مراحلها المختلفة تمثلت في شائبة مناقضة لطبيعة الانسان ، واهمال واضح لقيمة الحواس والجسم مما كان له أثره السلبي السوء في المضمون التربوي فيها .

التربية والتفكير العلمي في الفلسفة المثالية :

بادئ ذي بدء فان تناول التفكير العلمي في الفلسفة المثالية وتطبيقاته التربوية يتطلب توضيح مفهوم المعرفة في هذه الفلسفة وعلاقتها بالتفكير العلمي ، ذلك لأن المعرفة هي مادة التفكير وقضيته وذلك ما يحاول الباحث توضيحه في الصفحات التالية :

ان فلسفة المثاليين حول المعرفة تتمثل في نظرية المثل ، وتتميز بأنها عقلية ومطلقة وكلية . ان المثل هي موضوع المعرفة في هذه الفلسفة فمأهو حقيقي ليس في العالم المحسوس بل في العالم العقلي .

ولذلك فليس المعيار في قيمة الأشياء ومدى صحة القضايا تأكيدهما بالحواس ، بل بمدى تقبل العقل لها وقدرته على برهانها وإدراكها وتمورها في رأيهم . وان المثل تشير الى أن جميع الأشياء تشترك في حقيقة واحدة فهي مجموعة أجزاء ، ورغم اختلافها في الشكل أو الحجم فإنها جميعا تشترك في عنصر واحد عام وكلية . (المراف ، ١٩٨٣ م ، ص ٧٢) .

وفي هذا التمرور تقف الفلسفة المثالية على النقيض من الفلسفات التي تركز على جزئية المعرفة والرفع من قيمة الحواس على حساب العقل . والاصرار على الخبرة المباشرة أساسا للمعرفة الحقة .

ويرى أفلاطون أن السلوك الانساني يجري من منابع ثلاثة رئيسية هي الرغبة والعاطفة والمعرفة . فالرغبة والشهوة والباعث أمر واحد . والعاطفة

والروح والطموح والشجاعة أمر واحد ، والمعرفة والفكر والذكاء والعقل أمر واحد . (ديورانت ، ١٩٧٩ م ، ص ٣١) .

وقد ربط أفلاطون بين مبدأ سقراط في المثل والجوهر ، ومبدأ الفيشاغوريين في نظرية العددية والهندسية ليخرج بنظرية في عالم المثل التي تعنى عنده أن هناك عالما من الحقائق الخالدة أو صورا منفصلة عن العالم المحسوس ومعروفة فقط عن طريق العقل ، والاسم العام لتلك الحقائق والصور هو المثل ، والمعرفة فضيلة ، لأن المعرفة ليست سوى الراك مدى الانسجام بين الصورة ومثالها وهي تميز الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسي . (شفشق ، ١٩٨٠ م ، ص ٥٠) .

فالمعرفة عند أفلاطون هي التي نستطيع أن نصل اليها عن طريق المنهج العقلي الذي يتعارض مع المنهج الحسي . ورفض النظريات التي ترى أن المعرفة هي معرفة الحواس لأنه يراها غير واضحة وعبارة عن ظن لاحقيقة وموضوعاتها متغيرة ولاستطيع أن تقدم لنا أسسا ثابتة ، ويرى أننا بالتفكير الميتافيزيقي فقط نستطيع أن نكتشف عالم الحقيقة الذي يكمن في عالم المثل .

وخلاصة القول أن المعرفة عند أفلاطون ليست مرئية أو محسوسة بـبل عقلية ، وليست متغيرة أو نسبية بل مطلقة ، وليست جزئية بل كلية ، وليست مظهرا بل مثالا . (المرافه ١٩٨٢ م ، ص ٧٥) .

أما أرسطو فيرى أن الانسان بطبيعته يرغب في المعرفة ، غير أن طريقة الوصول الى المعرفة ليست واحدة . ولذلك حاول أن يبين أن النتيجة التي وصل اليها أفلاطون في محاولته ليحل اشكالية المعرفة عن طريق عالم المثل وهي الطريقة الميتافيزيقية غير مقنعة ، بل ان الطريقة الصحيحة هي العالم الذي نعيش فيه عالم الحس ، وهي الطريقة العلمية . (ديورانت ، ١٩٧٩ م ، ص ٨٦) .

ورغم ذلك فهو لا ينفي التفكير الميتافيزيقي ولا يلغي عالم المثل ، فهو يرى أن التفكير الميتافيزيقي ينظر الى الوجود كخصائص كلية لامفات جزئية ، والميتافيزيكا هي علم الوجود والمبادئ الأولى والأسباب الأولى . والفرق يتمثل في أن الميتافيزيكا تبحث في الموجودات من حيث وجودها وخصائصها بينما العلوم الأخرى تبحث في الموجودات من حيث فرديتها وصفاتها . (المراف ، ١٩٨٢م ، ص ٨٨) . ولذلك يمزج أرسطو بين المنهجين حيث يبين الطريقة التي نفكر بالأشياء وكيفية وجود حقيقتها ، فالمقولات لا تتطلب فقط معرفة منطقية ، بل وأيضا معرفة ميتافيزيقية ، لأن لها صبغة منطقية وجودية ، فلكي يوجد الشيء لابد له من جوهر كنقطة بداية . (الحفني ، د. ت ، ص ٢٧) .

وبالمنطق يصل أرسطو الى المعرفة العلمية ، فالمنطق كما يعرفه هو طريقة التفكير الصحيح والطريقة المنطقية التعريفية في منهج أرسطو تعكس تفكيره العلمي الذي يستند على نظرية الصورة والمادة ، بأن الشيء له وجود وصفات ، وكليات وجزئيات ، وان معرفتنا بمادة وصفات وجزئيات الشيء هي المعرفة العلمية . (المراف ، ١٩٨٢م ، ص ٨٩) .

وقد ظل تأثير منهج كل من أفلاطون في المثل وأرسطو في المعرفة العلمية والمنطق الصوري واضحا في تفكير جميع فلاسفة المثالية الذين أتوا من بعدهما حتى العصور المتأخرة وبقي منهجها هو الاطار الأساسي لجميع نظرياتهم وآرائهم الفلسفية في المعرفة . فالقديس أوغسطين نادى بأن المعارف الحسية لا يمكن أن توصل الى الحقيقة ولذلك فلا بد من الاتجاه الى مصدر آخر هو الوجدان ويرى أن المعرفة التي تأتي الى عقولنا ليست من عقولنا بل هي هبة من الله فليس بوسعنا ادراك حقائق الأشياء ما لم تأتينا من الله . (بلوى ، ١٩٦٩م ، ص ١٨) . ولا يختلف عنه توماس الاكوينى كثيرا فهو في محاولاته للتوفيق بين التعاليم المسيحية والفلسفة يرى أن العقل والوحي وسيلتان من وسائل المعرفة وهما

يصدران من أصل واحد ، ذلك أن الله هو الذي أودع العقل في الإنسان ، وهو الذي أعلن للناس حقائق الوحي ، ومن ثم فإن الوحي والعقل يؤيدان إلى حقيقة واحدة . (امام ، ١٩٨٢ م ، ص ١١١) .

وفي الفلسفة المثالية الحديثة التي تبلورت على يد " ديكسـسـارت " و " كانت " و " هيجل " يبرز المنهج العقلي بوضوح تام متخذا المسار نفسه الذي انطلقت منه فلسفة أفلاطون وأرسطو وأوغسطين وتوماس الاكوييني . يتمثل ذلك في الشك المنهجي الذي أسماه ديكارت بالكوجيتو وفي قواعده الأربع للحصول على المعرفة بشكل يتضح فيه اغفال الحواس وعالم المادة ، كما يتمثل في محاولات " كانت " لتحليل وظائف العقل مع اشادته بالعقل الخالص أو النظري واعتباره الأساس في المعرفة وهو يرى أن طبيعة المعرفة عقلية فكرية ذهنية . ويبدو ذلك التأثر جليا أيضا في فلسفة هيجل التي وضعها في كتابه " فينومينولوجيا العقل " حيث نادى بأن الوجود الحقيقي هو وجود العقل ، ورد الاحساس نفسه إلى العقل ، وقال بأن الاحساس ليس إلا ضربا من ضروب النشاط العقلي . (امام ، ١٩٦٩ م ، ص ١٠٣) .

وبناء على ذلك يتضح أن أهم العناصر التي تمجدها الفلسفة المثالية طبقا لفكرة عالم المثل هي :

- (١) العقل : فهو جوهر الأشياء ، ولذلك فالكون يعتبر عملية تفكيرية ، فالإنسان الذي هو جزء من الكون يجب أن يكون معقولا ، ولا يمتزج فسي أفعاله إلا عن حكمة وتعقل .
- (٢) الجمال : لأن الحق والخير كلاهما يستمد معناه من معاني الجمال .
- (٣) الدين : فهو القانون الذي وضعه العقل المطلق .
- (٤) الأخلاق : وهي التي تعمل جنباً إلى جنب مع الدين .
- (٥) رياضة البدن ليس من أجل البدن ذاته ، فالمثالي لا يهتم بالممارسة

ولا يعني بها ، ولكن من أجل الروح وخدمة العقل . (قورة ، ١٩٨٢ م ، ص ١٧٦) .

وهكذا يتضح أن المثالية تعد المجال الحقيقي للمعرفة والتفكير الانساني المقيد ينحصر في عالم المثل والأفكار والقيم ، وتغفل بشكل واضح عالم الواقع المادي المحيط بالانسان، بل تعد الوجود الحقيقي للأشياء يتمثل في ادراكها، وما لا يدرك لا وجود له .

أما بالنسبة لمصدر المعرفة والتفكير فقد أعلنت المثالية من قيمة العقل بشكل مبالغ فيه ومدته المعيار الأساسي لكل معرفة أو فكرة وربطت الوجود به كما يرى هيغل ، واعتبرته سيد الملكات والمسيطر على كل القدرات الانسانية ، وأغفلت دور الحواس باعتبارها وسائل غير موثوق فيها ، بل ان العالم الحقيقي كما يرى " كانت " ليس هو العالم المحسوس بل العالم العقلي .

أما بالنسبة لروابط المعرفة والتفكير فرغم أن ارسطو ربط التفكير بالمنطق في محاولة للوصول الى منهج علمي مقنن للحصول على المعرفة الا أن العقل يظل هو المعيار الأساسي للمعرفة والتفكير فهو الذي يحدد قيمة المفاهيم والأشياء ويحدد صحتها من خطئها وفائدتها أو عدمها ، بل ان من حق العقل أن يحذف ويلغي كل ما يتنافى معه من قيم أو مشكلات أو قوانين .

وتحدد المثالية غاية المعرفة والتفكير في اثبات المطلق ومعرفة الوسيلة الى ذلك تتمثل في كمال الذات . ورغم أن هذا هدف جيد الا أنه يظل قاصرا لعدم شموله وواقعيته ، فالانسان كائن يتكون من جسد وروح وعقل وحس وكل من هذه العناصر ينبغي أن يكون له أثر في حياة الانسان ، ولذلك فلا بد

أن يعطي كل منها حقه في التأثير ، ويسمح له بالمساهمة في بناء المعرفة الإنسانية ويعترف بمساهمته في تحصيلها واستفادته منها .

وقد كان تأثير تلك السمات العامة التي اتسمت بها الفلسفة المثالية في نظرتها الى المعرفة والتفكير من حيث المصدر والغايات والفواياط واضحا على المضمون التربوي لتلك الفلسفة . وأهم معالم ذلك التأثير تتمثل في السمات التالية :

- (١) أن الغرض من التربية هو الارتقاء المتدرج نحو الوصول الى اشياء المطلق ومعرفته والسبيل الى ذلك هو العناية بكمال الذات .
- (٢) أن الغرض الاجتماعي مهم كذلك فمع تقرير الفلسفة المثالية لخلود القيم الروحية تؤكد عموميتها واشتراك جميع الأفراد فيها .
- (٣) لا يمكن الاستغناء عن المربي في نظر الفلاسفة المثاليين لأنه هو الذي يفع للمتعلّم منهجه الدراسي ، ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمه .
- (٤) تهتم الفلسفة المثالية بالعلوم الإنسانية والاجتماعية مثل علم النفس وعلم الأخلاق والمنطق والدين وغيرها وتنادى بوضعها في طب المنهج التربوي لأن تلك العلوم تخدم أغراض التربية المثالية بمدق وأمانة .
- (٥) يجب أن يحاط الطفل بكل ما هو خير وسام ، فليس هناك أفضل من معرفة أفضل الأمور في كل لون من ألوان الدراسة وكل مرحلة من مراحل العمر والنمو (قوره ، ١٩٨٢ م ، ص ١٧٧) .

وهذه المعالم العامة كان لها الأثر البالغ في تحديد توجهات الفلسفة المثالية في تطبيقاتها التربوية في أهدافها ومحتواها وطرقها ويأتي توضيح ذلك بالتفصيل في الصفحات التالية .

ان نظرة الفلسفة المثالية للتفكير العلمي ومكانته ومحدداته
وضوابطه تنعكس بلا ريب على التطبيقات التربوية له فيها من حيث الأهداف
والمحتوى والطريقة وذلك كما يلي :

أولاً: في الأهداف التربوية :

ويتوقف تحديد الأهداف التربوية في الفلسفة المثالية على
مبادئها الرئيسية في النظر الى المعرفة والطبيعة الانسانية والدور الذي
تؤديه التربية في تنشئة الكائن البشري .

فالأهداف التربوية في الفلسفة المثالية تتمف بالسمات التالية :

- (١) الثبات وعدم التغير ، لأن الطبيعة الانسانية - في نظرها - ثابتة
أو يجب أن تظل ثابتة ، وإذا طرأ عليها أي تغيير فهو أمر عرضي
يجب مقاومته .
- (٢) أنها لاتنبع من داخل الانسان ، أو من حقيقة تكوينه ، وإنما هي
خارجة عنه ، وفعت لتوجيه العقل والروح ، ولكبح جماح الحاجات
الجسدية والمادية .
- (٣) أنها مطلقة وليست نسبية ، لأن الطبيعة الانسانية لاتختلف باختلاف
الزمان والمكان ، ولذا فهي غير قابلة للمرونة والاستجابة لما يستجد
من أحداث .
- (٤) أنها تختلف عن الوسائل ، ومستقلة عنها ، ومنفصلة ، فليست الوسائل
مرحلة من مراحل الأهداف ولاجزءاً منها ، حيث أن الأهداف تقوم على الالتزام
والقهر ، ويجب على الوسائل أن تحقق ذلك ، حتى ولو كان معارفاً
للطبيعة الانسانية . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١٤٦) .

وبناء على هذه السمات تكون الأهداف التربوية في الفلسفة المثالية غير متمشية مع التفكير العلمي السليم ، ولا تتيح في الوقت ذاته أي فرصة لتكوينه وتنميته وذلك لأنها تتعارض معه أصلا كما يبدو ذلك في المظاهر التالية :

أ - أن مبدأ الثبات وعدم التغيير بلا مرونة يناقض مبادئ التفكير العلمي، لأنه يتسم بالتحجر والجمود ولا يتيح فرمة للمرونة ومراعاة الظروف المتغيرة والأوضاع المستجدة .

ب - أن فرضها على الإنسان من خارج كيانه بشكل تسلطي وقهري يعد أيضا مظهرا من مظاهر الجمود وعدم أخذ القدرات البشرية المتفاوتة والفروق الفردية بالاعتبار . ومن البداهة أن فكرا وعلما يفرض على الكائن البشري دون أن يساهم في بنائه عنصرا عنصرا لا يمكن أن يمتدحه مجالا للتفكير ولا ينميه لديه .

ج - أن الفصل بين الأهداف التربوية والوسائل التي تحققها هو فصل غير منطقي ولا يتمشى مع العلاقة الوطيدة التي ينبغي أن تتحقق بين الأهداف والوسائل في تكامل وتمازج ايجابي .

وهذه المظاهر السلبية آنفة الذكر تعد من أبرز المظاهر التي تميزت التربية الإسلامية بالسلامة منها وعدم الوقوع فيها ، فالأهداف التربوية الإسلامية تمزج في تكامل ايجابي بين الثوابت والمتغيرات ، حيث أن هناك غايات سامية عليا ثابتة . وهناك أهداف مرنة قابلة للتغيير والتواء مع متغيرات العصر ومستجدات الأحداث .

كما أن أهداف التربية الإسلامية تتميز أيضا بمراعاتها للطبيعة البشرية بكل مقوماتها وتتيح المجال الواسع للحركة الدائبة والنشطة

ضمن الاطار الجوهري المحدد للغايات العليا للاعلام ، يتمثل ذلك في فتح المجال لاشتقاق أهداف تنبع من طبيعة الانسان وحاجاته وظروفه وتفاعله الذاتي ومساهمته في ذلك بجهده وتفكيره وابداعه .

ثانيا : في المحتوى التربوي :

وتركز المثالية في محتوى التربية على المعارف العقلية والعلوم النظرية وتغفل أثر الحواس والمجالات التطبيقية بشكل واضح " فالمعرفة الحقيقية هي نتاج العقل وحده ، وذلك لأن العقل يتحول من فوضى المادة الى تأمل الترتيب والوضوح الذي تتسم به النماذج الأصلية النقية . اذن فالحقيقة تكمن في أفكار العقل وليس في العالم الفيزيائي " . (نيللر ، ١٩٧٢م ، ص ٥٥) . فالمحتوى في المثالية يعد ذو مفهوم ضيق يستبعد أي نشاط خارج الفعل ، ويخاطب العقل والروح فقط ، دون أن يعنى بالجسد واهتماماته وحاجاته وأنشطته ، ولا يهتم بتنمية الاتجاهات النفسية السليمة ، واكتساب طرق التفكير العلمي . ويركز على حفظ المعلومات دون تركيز على الاستيعاب والفهم والتطبيق . (كلباترك ، ١٩٥٩م ، ص ٥٦) .

ولذلك فان أبرز سلبيات المحتوى في التربية المثالية هي :

- (١) التركيز على الجانب المعرفي ، وإغفال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمهارات والأنشطة .
- (٢) افتراض أن مجرد التحصيل كاف للسلوك السليم باعتبار أن المعرفة فضيلة في ذاتها في حين أن معرفة الحقائق وحدها لا تكفي لجعل التلميذ يسلك سلوكا سليما .
- (٣) أنها بتركيزها على المعلومات والمعارف اتخذت كيانا مستقلا بعيدا عن اهتمامات الطالب وميوله ، فانفصل التلميذ والمعلم عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشان فيها . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١٥٩-١٦٠) .

وغني عن القول أن التربية الإسلامية عالجت كل تلك السلبيات بنظرتها الشمولية الى المحتوى التربوى ، فقدمت المحتوى الذى يحقق تربية الانسان عقليا واجتماعيا ونفسيا ، وحسيا ، ومن جميع الجوانب .

فبينما فشلت التربية في الفلسفة المثالية في ايجاد المحتوى الذى يحقق تنمية التفكير العلمي لما فيه من قصور ونقص فان التربية الاسلامية عالجت ذلك بايجاد المحتوى الشامل الذى يعطي جميع جوانب الشخصية الانسانية حقها من الاهتمام . فجاء محتوى علمي التأسيس والبناء والتوجه .

ثالثاً : في الطريقة :

وقد تبنت الفلسفة المثالية طرقاً تربوية تتناسب مع طبيعتها نظرتها الى الاهداف التربوية بثباتها المطلق وجودها ، ومع المحتوى بتركيزه على العلوم والمعارف العقلية واغفال الجوانب الأخرى من شخصية الانسان . فوظيفة التربية اذن أن تنمي العقل ، بكثرة المعلومات والمعارف والتدريب عليها ، وذلك لايحصل الا بطرق مثل الحوار والحفظ والتكرار ، وهي طرق لفظية تغفل تنمية المهارات الجسمية والوجدانية وتعمل على عزل التلميذ عن واقعه ، كما تؤكد الفجوة بين الرمز ومدلوله ، وتبعد المادة الدراسية عن اهتمامات التلميذ وميوله . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ١٦٥) .

وبالتركيز على هذه الطرق اللفظية والالقاءية ألقت المثالية الاهتمام بالتجريب والممارسة والخبرات العملية واستخدام الحواس في تحصيل المعرفة . مما أدى الى فشل الطريقة في المثالية في القدرة على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم ، ذلك لأن الالتقاء والحفظ والاستظهار والتكرار فقط لا يتيح فرصة كافية للتفكير العلمي وتنميته كما ان التقصيــــــــــــس في استخدام العقل والحواس بشكل متكامل يؤدى أيضا الى تكوين مفاهيم

علمية غير ناضجة وغير كاملة .

وقد تميزت التربية الإسلامية بالاستخدام الشامل والمتكامل للطرق التربوية اللفظية والالقاءية والتجريبية والخبرات العملية والممارسة وبذلك سلمت من السلبات التي وقعت فيها الفلسفة المثالية بنظرتها الضيقة الى الطرق اللفظية فقط وأتاحت المجال الواسع لتنمية التفكير العلمي الفعال لدى المتعلم من خلال تعامله بشمولية كبيرة مع الحقائق والمعارف والخبرات النظرية والعملية .

وكما ارتبط التقويم في التربية المثالية وتأثر بالطريقة فكان تركيزها على الحفظ والتسميع فقط مقياساً على مدى نجاح العملية التربوية فان التربية الإسلامية نادت بأن يقوم التقويم على أساس شمولي لجميع جوانب شخصية المتعلم من ذاكرة عقلية الى مهارات عملية وجسمية الى ميول واتجاهات نفسية ووجدانية وما الى ذلك من جوانب أخرى في شخصيته المتكاملة .

ثانيا : الفلسفة الطبيعية والتفكير العلمي :

* نشأة الفلسفة الطبيعية وأبرز مفاهيمها :

لقد كان القرن الثامن عشر الميلادي هو الميلاد الحقيقي لهذه الفلسفة كاتجاه من اتجاهات الحركة الواقعية التي كانت سمة من سمات ذلك العصر ، وكان ميلاد هذه الحركة رد فعل تلقائي لمظهرين أساسيين من مظاهر الشكلية التي تمخضت منها تلك الحركة وهما :

- (١) المظهر الديني : المتمثل في النظرة الى الدين كمعايير مثالية يعصب حتى على رجال الدين أن يحققوها كما ينبغي . مما أدى الى رد فعل تمثل في الجمود والتعصب والنفاق الديني .
- (٢) المظهر العقلي : الذي برز في شكل حركة التنوير التي اتسمت بمقاومة النظم الاستبدادية في مختلف الجوانب الفكرية والاجتماعية والدينية وما صاحب ذلك من الحادوشك وتفكير مشوش واباحية أخلاقية . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٥١) .

وقد وصف مفكروا عصر التنوير في فرنسا خاصة بأنهم بشكل عام عقلانيون ، ولعل أبرز ما كان يقصر تلك التسمية أنهم كانوا من محبي البحث العلمي والمطالبين بنشر العلم والتعليم اعتقادا منهم بأن فيها سعادة وخلص البشرية اذا أريد لها أن تقوم على الحرية وأن يشيع فيها السلام ، وكان من أبرز مفكريهم دالمبير وفولتير وكوندورسيه الذين ذهبوا الى اعلاء العقل كنقيض للخرافة والايمان الماذج والتعصب . (الحفني ، د . ت ، ٤٣١) .

ويبدو جليا أن شططهم في اعلاء قيمة العقل ، وشورتهم على الايمان الساذج كما يقولون كان رد فعل لما كانت تمارسه الكنيسة في تلك العصور

وما سبقها من تسلط فكري وسياسي ونشر للخرافات وارغام الناس على التسليم بها دون مناقشة .

ولذلك اعتمدت تلك الحركة أساسا على العقل ، واعتبرته الوسيلة الوحيدة للوصول الى السعادة الانسانية ، وتموير قيمة الحياة تمويرا حقيقيا ، فعملت على تحريره ، وبناء الشخصية المستقلة للفرد بعيدا عن النظم الكنسية والاجتماعية ، واطهار الحرية الفردية والايمان بالتطور والتقدم والتحرر الفكري ومبدأ الدعوة الى حكم العقل . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ١٥٢) .

ويمكن تصنيف أفكار التنوير في ثلاث مجموعات تحمل عناوين العقل والطبيعة ، والتقدم ، وتكون في مجموعها الفلسفة الطبيعية والأخلاق الطبيعية ، وأساسها العلم ، وكان الايمان به مطلقا كالايمان بالعقل . وغالى التنويريون في دعوتهم للعودة بالانسان الى الطبيعة حتى كان بعضهم من دعاة البدائية . (الحفني ، د . ت ، ص ١٤٢) .

"وكانت حرية الرأي وخرية الضمير ، وكفاية العقل لتوجيه الحياة هي كلمات السر ومفاتيح تفسير هذه الحركة في القرن الثامن عشر " (منرو ، ١٩٥٣ م ، ص ٢١٨) . وكان من أبرز ما اتمف به هذا المذهب العقل العقلي حقيقة أنه النقيض للمذهب التجريبي بمعنى أنه لا يستمد المعرفة بالعالم من الخبرة الحسية ولكنه يذهب الى القول بأن وراء الخبرة الحسية معرفة أسبق من ذلك ، وهي التي كان أفلاطون يسميها المعرفة القبلية وقال عنها ديكارت أنها أفكار فطرية موجودة في العقل ، وربطها لا يبتز بالمبادئ الفطرية التي تربط بينها وبين الأفكار الفطرية وتستنبط منها كل القضايا استنباطا منطقيا . (الحفني ، د . ت ، ص ٤٣١) .

ولم يتوقف هذا الاتجاه عند حد التفسيرات المتعلقة بجوانب المعرفة بل شمل الدين ، وكان ذلك يعني تفسير قضايا الدين تفسيرات تتفق مع العقل ، ولاتقول بالخرافة أو بالتأويلات الخارقة للطبيعة ، وتجعل من الأخلاق العقلانية أساسا للاعتقاد الديني مما تسبب في نشر القوض والاحساد والانحلال الأخلاقي . (الشيباني ، ١٩٧٥م ، ص ٥٢) .

ولذلك فقد أدى اعتناق هذا المبدأ - أي عقلانية الدين - الى رفض شطر كبير مما فيه من روحانيات وجوانب تتعلق بعالم المثل كانت بقايا ما تبقى من المسيحية بعد تشويهها وتحريفها من قبل القساوسة ورجـال الكنائس ، مما جعل ما بقي هو في حقيقته مسخ من دين محرف لاتماسك بيبين عناصره ومفاهيمه .

وفي هذا المناخ ولدت الفلسفة الطبيعية ، وان كانت لها جذور تاريخية بعيدة يرجعها البعض الى الفلاسفة الاغريق ذلك لأن المذهب الواقعي الذي يعد حاضنة أساسية لها " اصطلاح استخدم لأول مرة ليعبر عن الرأي القائل بأن الكليات لها وجود واقعي مستقل عن كونها موضوعات للفكر ، فهي اما أن تتجاوز الجزئيات كما ذهب الى ذلك أفلاطون ، أو أن تكون على الأقل في الجزئيات كما ذهب الى ذلك أرسطو " . (الحفني ، د٥ ، ص ٤٢٧) .

وعندما برزت الطبيعية الي حيز الوجود كفلسفة ذات توجه معين انطلقت من هذا المنطلق ، فهي تعد الأشياء التي نسميها طبيعة والتي ندرسها العلوم الطبيعية مجموعا للأشياء كلها أيا كانت . وتنكر حاجتنا الى أية تفسيرات لما هو طبيعي على أساس ما هو فوق الطبيعة . وتمتدح أن أي رجوع الى اله أو عالم قيم أو العقل باعتباره شيئا يزيد من كونه ظاهرة طبيعية أمر غير مشروع . (مونرو ، ١٩٥٣م ، ص ٢١٢) .

وبذلك يتضح الى أي مدى أنزلت هذه الفلسفة أمورا جوهرية عمن عالم البمثل الى المستوى الحي البسيط معا شط بها عن الصواب كثيرا.

ولقد بلغ ببعض مفكري هذه الفلسفة في القرن التاسع عشر أن نالوا بأن الحياة والفكر يمكن تفسيرهما تفسيراً كاملاً - من حيث المبدأ - على أنهما نشأ عن المادة بطريق التطور.

وفسرت الأخلاق تحت مظلة هذه الفلسفة تفسيراً مادياً حسياً باعتبار أن الجمل التي تقال عن الصواب والخطأ والخير والشر في الأشياء هي جمل من العالم الطبيعي وليست عن قيم خاصة تتجاوز نطاق العلم ، فإذا قلنا من شيء ما أنه خير فمعنى ذلك أنه يشبع رغباتنا ، وذلك ما يمكن اختباره علمياً . (الحفني ، دة ، ص ٤١٥) وبذلك تقترب هذه الفلسفة مع نظرة الفلسفة البراجماتية الى تقييم المنفعة والخير في الأشياء والمواقف والأفكار بمدى نفعها وقابليتها للتطبيق والتجريب .

وعندما اتفحت معالم هذه الفلسفة على يد " جان جاك روسو " الفرنسي راحت تنادى ببعض المبادئ الأساسية لها والتي نستطيع أن نعتبرها أبرز ملامح توجهات هذه الفلسفة من خلال ايمان جديد بالانسان ، واعادة تشكيل المجتمع وفقاً لصياغة جديدة ، وتجديد الفكر الديني على أساس من التوافق مع الطبيعة الانسانية والحب المطلق لكل الناس ، والايان بالطبيعة الانسانية ، والبحث عن العدالة والتطلع للرفق والشعور بالسعادة . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٢) .

وهكذا جعلت هذه الفلسفة الانسان محورا اهتمامها حتى نادت بتشكيل المجتمع وفقاً لرغباته وحاجاته ، واخضاع الدين لنوازه وشهواته ، وبذل الحب مع كل الفئات دون تمييز بين محسن ومسيء ، واعتبار الطبيعة

الانسانية البشرية مصدرا موثوقا للمعايير والقيم مع ما يعتري
الانسان من ضعف وقصور ، والسعي المبالغ فيه لتحقيق السعادة للانسان
من خلال مبدأ المتعة المحسوسة واللذة المادية ، والمتعة المباشرة .
فكانت مبادئها كما يتضح من ظاهرها الرحمة ومن باطنها العذاب .

وهكذا يتضح مدى تأثير المناخ الفكري والتربوي الذي كان سائدا
في أوروبا في نشأة الفلسفة الطبيعية ، حيث كان له أثره الواضح في فكر
الفلاسفة الذين سبقوا نشأتها مثل "هوبز" الذي كان فكره خلاصة لذلك
الاتجاه مما تولد عنه رد الفعل الذي تمثل في نشأة الطبيعة على يد "روسو".
ولقد كانت هذه الارهاصات مقدمة لنشأة الفلسفة الطبيعية التي شطت بعيدا
في الحرية الفردية واعلاء قيمة الغرائز الفطرية واغفال أثر العقل فـي
المعرفة وتوجيه السلوك في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية كما اتضح ذلك
في مبادئ وافكار فلاسفتها وأشهرهم جان جاك روسو وباسكو ومن تأثر
بفكرهم فيما بعد كما يتبين ذلك في الصفحات التالية .

- هوبز وآثره في نشأة الفلسفة الطبيعية :

- توماس هوبز (١٥٨٨ - ١٦٧٩م) : هو فيلسوف انجليزي نادى بوجود حياة فطرية سابقة على نشأة الجماعة ، ولكنها حياة قوضت وصراع اضطر الأفراد معها الى التعاقد لإنشاء الجماعة السياسية ونزلوا للحاكم عن جميع حقوقهم الطبيعية ولذلك فسلطان الحاكم غير مقيد بشيء وهو الذي يفح القوانين ويعدلها حسب رغبته . وفلسفته تجريبية تـرد المعلومات الى الخبرة الحسية وما يحدث لها من روابط (الموسوعة الميسرة ، ١٩٦٥م ، ص ١٩١٢) .

وهو من الفلاسفة الماديين ، ويتخذ من الاحساس مبدأ يرجع اليه الأفعال العقلية ويرى أن كل علم أت من الاحساس ، ويرى أن للجسام خاصتين ليس فيهما الامتداد والحركة ، وأن سائر الكيفيات المحسوسة ذاتية حتى الزمان والمكان ، فانهما صورتان من نوع المور التي يحدثها فينا الامتداد والحركة . (كرم ، ١٩٥٧م ، ص ٥٢ - ٥٣) .

ويفسر هوبز السلوك الانساني بغريزة التمارع والعداء ، ولـذا فالناس مختلفون دائماً ، والطبيعة الانسانية كما تشتمل على هذا الميل العدواني تشتمل أيضا على العقل ، وهو الذي يدعوا الناس الى الأخذ بأسباب بقائهم وأمنهم ، تلك الأسباب التي قد تكون سليمة تتمثل فسي التنازل عن الحقوق للسلطة المطلقة او تكون حربية وقد كانت نظرتـه المتشائمة هذه للطبيعة الانسانية الشريرة وليدة للظروف السياسية والاجتماعية التي عاش في كنفها . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٥٤) .

ومن أبرز ملامح فلسفته أيضا تفسيره الآلي للارادة ، ونظرتـه الى الاحساس كمصدر وحيد للمعرفة مما يمنع علينا العلم بالعالم في جملته . (كرم ، ١٩٥٧م ، ص ٥٤) .

وقد كانت نظرة هوبز التشارؤية الى الطبيعة الانسانية الشريرة تمثل الشرارة التي أوجت الى روسو أن يقف منها معارضا مما أدى مع عوامل فكرية وسياسية واجتماعية أخرى الى ولادة فلسفته الطبيعية المعروفة .

- جان جاك روسو : (١٧١٢ - ١٧٧٨ م) :

وهو فيلسوف فرنسي وكانت بدايته عندما ظفر بالجائزة الأولى في مسابقة عن بحث لأكاديمية ديجون موضوعه : هل عمل تقدم العلوم والفنون على افساد البشر أم اصلاحهم سنة ١٧٤٩م ؟ وكان رأيه أن الانسان خير بطبعه . ثم أفسدته الحضارة . ومن أهم مؤلفاته " العقد الاجتماعي سنة ١٧٦٢م " و " اميل " سنة ١٧٦٢م . (كرم ١٩٥٧م ، ص ٢٠٠) وفي بحثه الذي قدمه لأكاديمية ديجون ذكر بأن الثقافة أقرب الى الشر منها الى الخير ، وأشار الى الفوضى التي سادت أوروبا اثر انتشار الطباعة والقراءة فيها ، فحينما تنشأ الفلسفة تفسد الأخلاق بين الشعوب ، وأعلن روسو بجرأة أن التفكير مناقض لطبيعة الانسان ، وأن الانسان المفكر حيوان سافل فاسد الأخلاق ، ومن الأفضل لنا التخلي عن تطورنا العقلي السريع والاتجاه بدلا من ذلك الى رياضة القلب والمحبة وأن التعليم لايحيل الانسان فاضلا وصالحا ، ولكنه يجعل منه حاذقا وبارعا في الغش ، وأن الغريزة والمشاعر جديرة بالثقة أكثر من العقل . (ديورانت ، ١٩٧٩م ، ص ٢٢٤) .

ومما يؤكد نظريته الاحتقارية للتفكير قوله : " لو أن الطبيعة كتبت للناس أن يكوشوا سعداء لحق لي أن أؤكد أن حال التفكير مجال مناقضة للطبيعة وأن الرجل الذي يفكر انما هو حيوان فسد مزاجه . (هيكل ، ١٩٦٥م ، ص ٩٩) .

ولقد كانت لنشأته وظروف تربيته من صغره - اضافة الى الظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية التي سادت أوروبا في القرن الثامن عشر أثر كبير في فكره وفلسفته والمبادئ التي اعتنقها ونادى بها.

فلقد عانى في طفولته كثيرا ، ولم يتلق الا تعليما بسيطا ، وجاب المدن ، وتنقل بين المذاهب المسيحية من البروتستانتية الى الكاثوليكية ويبدو أن حياته القاسية اصابته بعقدة الاضطهاد ، فكان ميء الظن بالناس دائم التشهير بهم وحتى بنفسه . وكان شديد الكبرياء ، وتزوج بخادمة أنجب منها خمسة أطفال دخلوا جميعا ملجأ للقطاء . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ١٥٧) .

ولقد كان لحياته الخاصة أثر واضح في مثله التربوية التي نادى بها ففي حياته ونظرياته كان للعواطف لا للعقل الاثر الاول ، كما كانت غرائزه وميوله أكثر أهمية لديه (عاقل ، ١٩٧٧ م ، ص ١٤٨) .

وتقوم فلسفته على نقد شديد للمدنية الأوروبية بما تفرضه على الانسان من حاجات وأهداف مزيفة مما ينسيه واجباته كإنسان ، وحاجاته الطبيعية وتجعله ضحية تناقضاته الداخلية ، واللامساواة التي تمثل في تاريخه السقوط من حال السعادة في المجتمعات الطبيعية الى حال النؤس في المجتمع الحضارى . (الحفني ، دة ، ص ٢١٧) .

ولذلك ينادى روسو في كتابه " أميل " الى نظام يقوم على الايمان بحرية الانسان وحقه في الحياة الكريمة - كما يصورها - فالانسان بطبعه يحب العدل والنظام وما أفسده الا المجتمع فجعله ثقيا يائسا لانه لايساوى بين الناس ، فيجب أن يقضي على المجتمع - في رأيه - وأن يرجع الانسان الى الطبيعة وهناك في الطبيعة يتفق الناس بعقد اجتماعي لاقامة مجتمع يرضي به الجميع . (روسو ، ١٩٥٦ م ، ص ٧) .

وبذلك يلقي روسو اللوم على الملحنية الأوروبية ويتهمها باقساد تلقائية الانسان والاتجاه الى تشكيله وفقا لانماط وقوالب معينة من السلوك فيها كثير من التعارض مع طبيعته القطرية ، وهدم لمعادته المتمثلة قسبي المساواة العامة بين الجميع وذلك بما استجد فيها من أدوار وتقسيمات في الطبقات الاجتماعية نتجت عن التطور الصناعي والحضارى الذى ولد بعض العمليات الاجتماعية مثل التنافس والتفاوت في المستويات بناء على المحصول العلمي والمادي والثقافي .

ويتجاوز روسو ذلك أيضا الى الهجوم على الفنون باعتباره لها وسائل لهو لاتعبر عن حاجات الانسان وعلاقاته الحقيقية ، مبعثها الفراغ الذى يعيش فيه والغرور الذى أفسد عليه طبيعته وبقدر ما تتقدم العلوم والفنون فان أخلاق الناس تتدهور وتفسد . (الشيباني ، ١٩٧٥م ، ص ١٦٢) .

ويقترح علاجاً لذلك نظرية في التربية تقوم على تربية الأطفال فـي الريف بعيداً عن التأثيرات الحضارية الزائفة . وتنقسم الى مرحلتين الأولى سلبية يترك فيها الأطفال على مجيئهم مع عالم الأشياء يكتشفونها بأنفسهم ، وينمون قدراتهم بالاحتكاك المباشر بها ، والاعتماد على الحواس ، والتعلم بالمحاولة والخطأ . والمرحلة الثانية الايجابية تبدأ مع بدايات الوعي والاندراك لدى الطفل بالآخرين ، وبدء احتكاكه بالناس بعد عالم الأشياء ، وانتقاله من حال الطبيعة الى حال الاجتماع ومن الغريزية التلقائية الى التعقل والاخلاق . (الحفني ، دت ، ص ٢١٧) .

وقد يتساءل المرء ماذا يقصد روسو بالضبط بلفظ الطبيعة ، فهو لا يحدد بوضوح مقصده من هذا اللفظ وانما يقول أن الحالة الطبيعية ليست مستوى العادة ، ولفظ العادة أيضا لفظ يكتنفه الغموض . الا أن الاقرب الى التأكيد

أنه يعني بالطبيعة العالم الواقعي الذي يعيش فيه المرء خبرات ذاتية حية ، وفقا لميوله وطبيعة تكوينه دون أية عقبة خلقية او اجتماعية قبلية من شأنها أن تفسر الانسجام بين الانسان والطبيعة البكر التي لم تمسها يد بالتغيير والتعديل . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٦) .

ويؤكد هذه النظرة قوله في تربية الطفل أننا يجب أن نعزله عن غيره من الناس ونذهب به الى مكان عال مرتفع نحو خمسة الاف قدم فوق سطح البحر حتى لا يصاب بأية أمراض خلقية أو اجتماعية . (أحمد ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٩٤) .

فهو اذن يعني بلفظ الطبيعة معنى مترجما من مصدرين أساسيين لديه هما الطبيعة الانسانية الفطرية التي لم تمس بالتهذيب والتوجيه ، والطبيعة المحيطة به وما ينشأ بينهما من احتكاك وتواءم وتناغم تلقائي لا يتأثر بأي شيء من القوى الخارجية .

كما يرفض " روسو " أن تبدأ التربية الموجهة مبكرا مع طفولته الانسان المبكرة ، حيث يترك بلا توجه أو تدخل من الآخرين حتى يكتشف بنفسه العلاقات وخصائص الأشياء من خلال تعامله معها واحتكاكه المباشر بهما ، ويعطي الحواس دورا رئيسا في ذلك فيعتبرها بذلك المصدر الأساسي للمعرفة في هذا السن . وذلك خلاف المنهج الاسلامي في التربية الذي يهتم بتوجيه الفرد وتربيته منذ أن يخطو خطواته الأولى في الحياة ، لينشأ نشأة صحيحة ، تجنبه الوقوع في الأخطاء وتريحه من معاناة مرارة المعاينة والتجربة الملبية .

وقد نبعت نظرية روسو آنفة الذكر في التربية التلقائية من نظريته الى أن الطفل عندما يعيش وفق طبيعته ، يعيش المعنى الخير المطلق —وعليه ، ولكنه عندما يعيش في مجتمع فهو مطالب بالفضيلة ، ولذلك لا تتحقق الأخلاق الا من خلال الاجتماع ، والمجتمع الصالح هو الذي يهيئ الظروف التربوية ليعيش الطفل وفق طبيعته الخيرة ثم لينمو الى انسان اجتماعي قاضٍ سـلـ . (الحفني ، د . ت ، ٢١٧) .

ويرى روسو أن الحالة البدائية الحقيقية للانسان تتطلب بحثا عمليا وتفسيرا يجب أن يأخذ الشكل الفرضي ، ولذلك يقترح الانبداً بالحقائق التاريخية بل بالفرضيات الطبيعية لتفسير طبيعة الأشياء . وهكذا فيمكن وصف تفكيره بأنه علمي تجريبي مبني على الملاحظة والشعور مع بعض المبادئ الميتافيزيقية . وبذلك يحاول روسو الجمع بين المنهجين التجريبي والميتافيزيقي في تحصيل المعرفة ، الا أنه لايعطي المتهج الميتافيزيقي الا قدرا ضئيلا من المساهمة والتأثير ، ويطبق روسو منهجه هذا في المعرفة على وجودنا وأخلاقنا ، ويعتقد أن شعورنا هو الوسيلة الأساسية لبقاءنا ، بمعنى أن حاجياتنا تؤدي الى ظهور عواطف وأن واجبتنا الأول هو التركيز على أنفسنا وذواتنا لأن جميع غرائزنا متجهة أساسا نحو بقاءنا ، وأن أساس المعرفة هو شعورنا ، فما نشعر أنه صائب فهو صائب وما نشعر أنه خاطئ فهو خاطئ (الصراف ، ١٩٨٣م ، ص ٢٠٣) .

— يوهان برنارد باسكو :

وكان يوهان برنارد باسكو (١٧٢٣-١٧٩٠م) وهو فيلسوف ألماني أول من وضع القوانين والمبادئ الطبيعية لروسو موضع التطبيق ، فقد كان متأثرا جدا بأفكار روسو في كتاب "أميل" .

وقد بلور مبادئ الفلسفة الطبيعية لروسو في كتبه "خطاب الى محبي خير البشر" و "الطرق" و "العمل المادي" وشرح فيها تعديلاته لأفكار روسو .

وقوبلت كتاباته تلك بحماس ملحوظ ، ووضعت الى جانب كتاب أميل كأساس لتطور الاتجاه الطبيعي في التربية . (وايلدز ولوتش ، ١٩٧٧م ، ص ٤٣٥) . ومنها كتاب للأطفال في أربع مجلدات يضم مائة صورة ، وكتابان

هدف الكتاب التعريف بالأشياء والكلمات بطريقة تعتمد على مبدأ الخبرة الحسية . فكان على الطفل أن يتعلم القراءة بطريقة الخبرة ، كما كانت المعلومات الدينية والأخلاقية تعلم بطريقة مماثلة تبعد الطفل عن الشكليات والجمود . (عاقل ، ١٩٧٧ م ، ص ١٦٣) .

• • •

التربية والتفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية :-

تؤثر نظرة الفلسفة الطبيعية الى المعرفة ومكانة التفكير — منها سواء فيما يتعلق بمصدره أو غاياته أو ضوابطه على توجهاتها التربوية ومضامين تلك التوجهات .

ويتضح من آراء وأفكار أصحاب هذه الفلسفة فيما يتعلق بالمعرفة ما يلي :-

(١) أن المصدر الأساسي للمعرفة هو الطبيعة البكر كما هي بدون تدخل من الانسان في تطوير أو تحوير ، وكذلك الطبيعة الفطرية للانسان المتمثلة في مشاعره وأحاسيسه وتقديره الشخصي أو الذاتى للأشياء والمواقف والقيم .

ذلك أن الطبيعة عند روسو لها ثلاثة معان : أولها : المعنى الاجتماعى أي قيام المجتمع على قوانين نابذة من حقوق الانسان الطبيعية ، وثانيها : المعنى المتعلق بالأحكام الفريزية والعواطف والانطباعات التلقائية . وثالثها : الطبيعة غير الانسانية أي البيئة المحيطة كما هي . (عاتل ، ١٩٧٧ ، ص ١٥١) .

(٢) أن الممارسة والتجريب بمفهومه المادى وليس العلمى هو وسيلة الحصول على المعرفة وليس التفكير ، فالتفكير عندهم صداجة وأثر من آثار المدنية والتكلف الحضارى السيئ ، فالتصرف الحليم للانسان — عندهم — هو ما تمليه عليه مشاعره وغرائزه وليس عقله أو تفكيره . وفى رأيهم انطلاقا من ذلك أن الانسان البدائى أرقى وأسمى وأفضل وأصوب سلوكا من الانسان المتحضر أو المتقيد بالنظم الاجتماعية والقيم الأخلاقية والشرائع والقوانين السياسية . ويقول روسو مؤكدا على التجريب والممارسة " لا ينبغي أن نلقن التلميذ

دروسا لفظية فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمة وتأديبه
(روسو ١٩٥٦، ص ٩٨) .

(٣) أن مجال المعرفة والتفكير في هذه الفلسفة هو الطبيعة
بمعناها الفطري الواسع المتمثل في كل الأشياء المحيطة بالإنسان
في عالمه المادي الأرضي ، ولا لزوم لاجهاذ عقله وفكره في عوالم المثل
والمفاهيم والمباديء المعنوية غير القابلة للتجريب والممارسة العملية ،
ويكفي الإنسان أن يعيش ويتعامل مع كل ما يحيط به من خلال تقييمه الذاتي
للأشياء حياة تلقائية بسيطة بدون قيود ولا ضوابط .

(٤) الموقف الرافض والناقد لكل العلوم والفنون باعتبارها
نتاجا للمدنية الزائفة المتكلفة التي لم تنبع من فطرة الإنسان الطبيعية ،
بل جاءت نتيجة لسخافة فكره وسذاجته وغروره وعلمته الغش والخداع أكثر
من أن تعلمه الخير والتلقائية البسيطة ليستمتع بحياته كما يريد .
وفي ذلك يقول روسو : ان الثقافة أقرب الى الشر منها الى الخير
وأن الفوضى سادت في أوروبا بسبب انتشار الطباعة . وأنه بظهور رجال
العلم اختفى أصحاب الأمانة . (ديورانت ، ١٩٧٩ ، ص ٣٢٤) .

(٥) عدم الايمان بأي ضوابط أو قيود اجتماعية تضبط تفكير
الإنسان وسلوكه ، بل المطالبة باعطائه الحرية المطلقة ليعيش في الطبيعة
ويفكر كما يشاء ويقول ما يريد ويتصرف كما يحول له ، وكما تملئ عليه
غرائزه الفطرية ، وشهواته ومطالبه الجسدية والنفسية . حيث يرى روسو
أن غرائزنا هي أساس بقائنا ، والأخلاق ينبغي أن تنبع منها ، فما نشعر أنه
صائب فهو صائب وما نشعر أنه خاطئ فهو خاطئ (الصراف ١٩٨٢ م ، ص ٢٠٣)

(٦) إعطاء الحواس القيمة المعيارية في تحصيل المعرفة وتعطيل العقل
ورفض أي تدخل في عمل الحواس أو توجيهها أو تهذيبها .

وبذلك يتضح أن الطبيعيين يرون أن المجال الحقيقي لتفكير
الإنسان ومعرفته هو الطبيعة الفطرية كما هي سواء تلك المتمثلة في

البيئة المادية المحيطة به أو تلك المتمثلة في غرائزه وحاجاته الفطرية . كما ولد بها بدون توجيه أو تهذيب .

أما المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية وحتى العلوم والفنون السامية فليس لها أهمية عندهم ، بل يرون أنها تعلم الإنسان النفاق والغش والخيانة .

أما مستوى التفكير وأنواعه فهم يريدون أن تكون ساذجة وبسيطة وفطرية دون أي تقيد أو تنظيم أو تعمق فالإنسان الذي يفكر هو مظلوم ساذج فسد مزاجه ، كما أنهم يحاولون أن يعطوا بعض الضمانات ولكن ليس للتفكير العلمي لدى الإنسان كمخلوق مكرم وراق ولكن لسلوكه ، بحيث يتصرف بحرية مطلقة ، وفي مساواة شاملة بين كل أفراد المجتمع . كما يطالبون بمنح الحب المطلق للجميع دون النظر إلى أي تفریق بين من يستحق ذلك أو لا يستحقه .

أما بالنسبة لروابط التفكير فهم يرفضون أي قيود أو ضوابط تقيد سلوك الإنسان أو تفكيره سواء كان مصدرها الدين أو القيم الاجتماعية أو الأخلاقية بل يرون أن التفكير الصحيح هو الذي لا يعتبره أي توجيه أو عمق فكر أو قواعد منطقية أو منهجية .

وهم بنفس القدر الذي يسهون به التفكير الراقى للإنسان فانهم يؤمنون بالحواس كمصدر رئيس للمعرفة ويهتمون بالتجربة والممارسة ليس على سبيل المنهج العلمي الموجه للبحث عن الحقيقة ، ولكن كوسيلة أساسية للتحقق من قيم الأشياء والمفاهيم والتحقق من مدى نفعها وفائدتها للإنسان وتحقيقها السعادة والمتعة واللذة له .

فقد نادى روسو بأن التفكير مناقض لطبيعة الإنسان ، وأن الإنسان المفكر حيوان سافل فسد مزاجه وبدلاً من الاهتمام بنموه العقلي من الأفضل أن نهتم بريضة القلب والمحبة . (ديورانت ، ١٩٧٩ ، ص ٣٢٤) .

وعلى هذا فالتفكير العلمي غير متحقق في هذه الفلسفة لما توليه للحواس من أهمية قصوى واعتبارها المصدر الأساسي للمعرفة الحققة في حين تغفل أثر العقل وما ينتج عنه من مناشط فكرية ومور عقلية كالتفكير والادراك والقياس والتأمل والتحليل وغير ذلك . ومن هنا ينشأ الخلل الذي تعاني منه هذه الفلسفة والذي ينعدم معه التوازن المنشود بين عناصر المعرفة ومكونات الطبيعة البشرية ومقومات التفكير العلمي .

وهذه السمات التي اتسمت بها نظرة الفلسفة الطبيعية الى المعرفة ومكانة التفكير فيها تحدد الى درجة بعيدة معالم الفكر التربوي فسي هذه الفلسفة سواء في أهداف التربية أو محتواها أو طرقها .

حيث تنعكس نظرة الفلسفة الطبيعية الى التفكير عموماً - بأنه مظهر من مظاهر سفالة الانسان وحقارته - ومن ثم نظرتها أيضاً - التي ترفض أي ضوابط للسلوك بما في ذلك التفكير . مما يتنافى مع معايير التفكير العلمي ، فينعكس كل ذلك على عناصر العملية التربوية فيها من أهداف تربوية ومحتوى وطريقة كما يلي :-

أولاً : الأهداف التربوية :- وتنادي الفلسفة الطبيعية بأن الطبيعة البشرية الفطرية خيرة في حد ذاتها ، ولذلك فإن الهدف الأساسي للتربية هو أن تعمل على تحقيق الانسجام بين الفرد والطبيعة ، وأن تعنى بميول الفرد الطبيعية وحاجاته الخاصة ورغباته . (Brubacher , 1947 , p.14) .

وهكذا جاءت على الطرف النقيض تماماً من الفلسفة المثالية التي نادى بفرض الأهداف وقهرها واعتبارها مطلقة ثابتة ، فجعلت الطبيعة الحاجات والميول الطبيعية للفرد مصدراً أساسياً للأهداف التربوية . كما تباينت معها تماماً أيضاً في النظر الى العلوم والمعارف ، فحيث أن المثالية جعلت الالمام والحفظ لأكبر قدر من العلوم والمعارف العقلية

الهدف الاسمى للتربية فان الهدف النهائي للتربية في الفلسفة الطبيعية هو تمكين الفرد من الحصول على حقوقه كما تقرها الطبيعة ، أما علوم وفنون ومعارف المجتمع السياسي فهي جامدة ولا تتناسب مع ميول الفرد أو رغباته الذاتية الفطرية . (Willds, 1970, p 246) .

ويعد الممدر الأساسي لأهداف التربية في الفلسفة الطبيعية هو الطبيعة الفطرية للإنسان ، والبيئة الطبيعية من حوله كما هي دون أن تمسها يد الإنسان بالتغيير أو التأثير ، ومن دون النظر الى أي قيم أو مشاغل أخلاقية أو دينية أو اجتماعية أو سياسية أو غيرها .

ولاشك أن هذه الأهداف التي تحددها الطبيعة تفتقر الى أي سند علمي قوي أو مبرر منطقي سليم ، ذلك أن الإنسان منذ أن خلق الله الكون قد تلقى من خالقه الرسائل والرسائل والكتب السماوية بما تشتمل عليه من مثل وقيم وتعاليم فهل من المنطق السليم الغاء كل ذلك والمناداة بأن ينفلت الإنسان في حياته ليعيش كما تملي عليه غرائزه وشهواته فيتساوى بذلك مع السواثم من الحيوانات . ان ذلك ينافي أبسط مبادئ التفكير العلمي السليم .

وكما شطت المثالية في أهدافها العقلية البحتة واهمال الحواس والتجريب والعلوم التطبيقية ، فقد شطت الطبيعة أيضا في الجانب الآخر فأغفلت الأهداف العقلية والمعرفية وركزت على الحواس ورغبات الجسد وحاجاته وبذلك تكون مثلها في الوقوع في مزلق التقصير في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم ، ذلك أننا لايمكن أن نتوقع من تربية تغفل الاهتمام بالعلوم العقلية ، وتحقر التفكير وتركز همها على اشباع الحاجات المادية أن تحقق قدرا جيدا في مجال تنمية التفكير العلمي .

وذلك مانجت منه التربية الاسلامية بما جاءت به من توازن وتكامل بين الاهداف العقلية والجسمية والروحية فحققت بناء العقل والجسم كما أن توازنها ذلك جاء من حيث الأساس متمشيا مع التفكير العلمي الصحيح .

ثانيا : المحتوى التربوي : وتبعا لنظرة الفلسفة الطبيعية لأهداف التربية فإن المحتوى يتكون من مجموع النشاطات الفطرية والميول الغرائزية للفرد ، أما المعرفة والحضارة التي ساهمت الانسانية في بنائها لقرون طويلة فيجب تجنبها ، فالانشطة التي تنبثق من حاجات الطبيعة هي التي تشكل المنهج ، كما ترفض هذه الفلسفة وجود كتاب مدرسي لانه - في نظرها - يحدث التلميذ عما لا يعرفه ، بل ويحول بينه وبين حاجاته الطبيعية . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١٨٠) .

ولاشك أن محتوى تربويا بهذه الشاكلة لن يحقق أي تنمية للتفكير العلمي لدى الفرد ، ذلك أنه أصلا لا يولي الجانب العقلي من شخصية الانسان أي اهتمام ، بل يركز على اشباع الغرائز وحاجات الجسد فقط، ويخضع كل الجوانب الاخرى لهذا الجانب ، وهذا في ذاته يعد اتجاها غير علمي .

كما أن اغفال تزويد التلميذ بأي قدر من التراث العلمي والمعرفي للانسان يعد أيضا حرمانا له من رافد مهم من روافد المعرفة وعامل مسن أبرز العوامل التربوية المؤثرة في تكوين التفكير العلمي وتنميته .

ثالثا : الطريقة : ويأتي نوع الطريقة التربوية التي تتبناها الفلسفة الطبيعية متمشيا مع طبيعة نظرتها الى المعرفة والاهداف والمحتوى التربوي ، حيث " يرى الطبيعيون أن السمة الأساسية في استراتيجية المعلم

هي أن يناقش التلميذ فيما يريد أن يتعلمه : اعط التلميذ الرغبة ،
وأي طريقة بعد هذا ستكون ملائمة " (روسو ، ١٩٥٦م ، ص ١١٤) .

فالذي يحدد نوع الطريقة ومعياريها وأسلوبها هي رغبات وميول وحاجات
التلميذ ، وعلى المعلم أن ينفذ ما يرغبه التلميذ ، ونظرا لأن أحب شيء
عند الإنسان في بداية مراحل التعليم إبان طفولته هو اللعب ، فقد أخذ
اللعب مكانة بارزة وأساسية في طريقة التربية في هذه الفلسفة التربوية .
وقد نادى روسو أن تتاح للطفل الحرية المطلقة في الحركة والتفاعل مع
بيئته دون أي توجيه أو تسلط من قبل المعلم ، وأن لا يدفع إلى التفكيك
أو القراءة ، أو بذل أي مجهود عقلي ، بل يجب أن ندع الطفل يتحمل
النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل من أي إنسان ، بل ينبغي أن يتسرك
ليتوصل إلى معرفة عواقب عدم خضوعه لقوانين الطبيعة من خلال نتائجها
التي تمثل عقوبات مادية ملموسة يلزمها بنظمه جزاء له على عدم خضوعه
لتلك القوانين . (شفشق ، ١٩٨٠م ، ص ٧٦) .

ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذه الطريقة مايلي :

- (١) أن قيمة هذه الطريقة تتوقف على قدرة التلميذ على ربط الأسباب
بالنتائج ، ولأنك أن الطفل في سن حياته الأولى غير قادر على ذلك
بدرجة كافية .
- (٢) أن نتائج أي سلوك للطفل قد تؤذي الآخرين ولا تتوقف عليه وحده فقط .
- (٣) أن هذا الاتجاه يؤدي إلى ترسيخ مبدأ الحكم على الأعمال من نتائجها
وليس من نوافعها ، وبذلك تقل القيمة الأخلاقية التي توجه السلوك .
- (٤) أن الطفل نفسه قد يتعرض إلى الأذى الذي ربما كان كافيا للاحاق ضرر
كبير به بل ربما أدى إلى حرقه .

(٥) أن هذا الاتجاه قد يؤثر في مستقبل مراحل نمو الطفل وليس مرحلة الطفولة الأولى فقط مما يؤدي الى الفصل التام بين أساليب التربية في مختلف مراحل العمر . (شفشق ، ١٩٧٣ م ، ص ٣١٩) .

ولاشك أن تركيز الطريقة التربوية في هذه الفلسفة على العسب وخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل ، بالإضافة الى منحه قنراغيسر محدود من الحرية المطلقة التي يمارس بموجبها ما يشاء ، ويكتشف بنفسه فوائد وأضرار مختلف أنماط السلوك ، وتوجيه الاهتمام الكبير الى النشاطات البدنية والمهارات الحركية مع اغفال الجانب العقلي والثقافي وممارسة التفكير ، تعد أساليب وطرق تربوية سلبية بشكل واضح في تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ حيث أن تدريب الطفل منذ نعومة أظفاره على الالتزام بفوابط معينة في سلوكه وممارساته يعد تدريباً له على التفكير العلمي المنضبط بوجه سلوكه ونشاطاته في مختلف مراحل نموه .

كما أن التركيز على الجانب البدني والأنشطة الحركية واغفال الطرق والأساليب الفكرية يعد قصوراً واضحاً في الطريقة التربوية التي ينبغي أن تتكامل فيها الجوانب الفكرية والعملية والعقلية والجسمية ، وذلك ما عالجته التربية الإسلامية بشمولها ، وضوابطها ، وتوازنها .

ثالثا : البراجماتية والتفكير العلمي :

* نشأة البراجماتية : (الذرائعية أو النفعية) :

إذا كانت البراجماتية قد تبلورت واتضحت معالمها على يد "جون ديوى" في الولايات المتحدة الأمريكية في الربع الأول من القرن العشرين ، فإنها — في حقيقتها ذات جذور تضرب في أعماق الفكر الانساني — فهي قديمة قسـم الانسان نفسه ، فلقد عرفت بشكل غير متماسك وغير محدد على أيدي الصوفستائيين وعلى يد كل من أرسطو ، وأفلاطون ، وأبيقور ، وأوجستين ، وبيكون ، وجاليليو ، وبسكال . ، وكانت ، وكومت ، ومل . فهي فلسفة تتعلق بأسلوب الحياة ، أيا كان هذا الأسلوب . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٩٤) .

وقد صاغها واخترع اسمها لأول مرة تشارلز بيرس (١٨٣٩ - ١٩١٤ م) كمنهج للتفكير أو كنظرية في المعنى ، وظهرت كحصيللة للنشاط الفلسفي للنادى الميتافيزيقي الذي كونه بيرس مع آخرين ، وأرادها أن تكون قاعدة منطقية يصبر منها قوله المشهور " تدبر الآثار التي يجوز أن يكون لها نتائج فعلية على الموضوع الذي نفكر فيه ، وعندئذ تكون فكرتنا من هذه الآثار هي كل فكرتنا عن الموضوع " . (الحفني ، دوت ، ٩٣) .

وقد ورد هذا المعنى في مقال مشهور له بعنوان " كيف نوضح أفكارنا؟ " سنة ١٨٧٨ م وفيه ركز على أن علاقة الحقيقة أو معيارها العمل المنتسج لا الحكم العقلي . (كرم ، ١٩٥٧ م ، ص ٤٠١) .

ولفظ براجماتية أو براجماتية مشتق أساسا من اللفظ الاغريقية — Pragma وهو يعني العمل (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٩٤) . وقال البعض أنها مشتقة من الفعل Prasso أو Pratto ومعناها أفعل . (وين ، ١٩٦٤ م ، ص ٤٥) .

وقد عرفها وليام جيمس فقال : " ان الطريقة البراجماتية هي محاولة تفسير كل فكرة بتتبع واقتفاء أثر نتائجها العملية كلا على حسب " .
(جيمس ، ١٩٦٥ م ، ص ٦٤) .

وتتجلى نظرة الفلسفة البراجماتية الى الفكر والتفكير في قوله :
" ان الأفكار الصحيحة هي تلك التي يتسنى لنا أن نتمثلها وندفع بمشروعيتها وصدقها وصحتها ونعززها ونوثقها ونؤيدها ونحققها بأن نقيم عليها الدليل ، والأفكار الباطلة هي تلك التي لا يتسنى لنا ذلك بالنسبة لها " (جيمس ، ١٩٦٥ م ، ص ٢٢٧) .

وهو بذلك لا يكاد يبعد من الاطار الذي رسمه بيرس لهذه الفلسفة من خلال المبادئ التي وضعها لمنهجها والمتمثلة فيما يأتي :

- (١) ان الحديث عن معنى مفهوم يعني الحديث عن التوقعات العملية التي يؤدي اليها .
 - (٢) ان الحديث عن التوقعات العملية يعني الحديث عن حدث مستقبلي ممكن تطبيقه .
 - (٣) ان الفكرة التي لاتقبل التطبيق تكون فكرة لامعنى لها .
 - (٤) عندما نستخدم فكرتين مختلفتين ظاهريا وتؤديان الى نتائج عملية واحدة فاننا في الحقيقة نستخدم فكرة واحدة فقط . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٩٧) .
- واذا نظرنا الى فلسفة جيمس في حقيقتها لوجدناها عبارة عن فلسفة تجريبية متطرفة تريد أولا وقبل كل شيء أن تعمل على مناهضة سائر النزعات المثالية التي اشتطت في التفكير المجرد حتى انقطعت طتها بالواقـع .
(ابراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢٧) .

أما جون ديوي (١٨٥٦ - ١٩٥٢ م) فهو يعتبر بحق أبرز من حدد الاطار

الواضح للبراجماتية ، فقد بدد الضباب الذى أحاط بهذه الكلمة وما لحق بها من سوء تأويل فميز بينها وبين العملية Practicalism والنفعية Utilitarianism والتجريبية Expiricism وبين الواقعية الجديدة التي تنكر النظرية التمثيلية في المعرفة . (وين ، ١٩٦٤م ، ص ٤٥) .
واستخدم للإشارة الى مذهبه اصطلاحين فهو سارة يطلق على فلسفته اسم الفلسفة الأدائية Instrumitalism وسارة أخرى يسميها باسم الفلسفة التجريبية Experimentalism والاصطلاح الأول يشير الى القيمة الوظيفية للعقل . أما الثاني فهو يشير الى أن الخبرة عنده لاتعنى ذلك التقبيل السلبي الذى طالما تحدث عنه أصحاب المذهب الحسي بل هي تعني ضربا من التجريب أو البحث الايجابي . (ابراهيم ، ١٩٦٨م ، ص ٢٣) .

وقد حاول ديوى في كتابه الضخم " المنطق ونظرية البحث " سنة ١٩٣٨م أن يقيم مذهبه الأدائي . على دمامة من التفسير المنطقي ، فبسط لنا نظريسة مسهبة في البحث أراد من ورائها أن يقدم لنا تاريخا طبيعيا للتفكير ففي ضوء دراسته للظروف الاجتماعية والبيولوجية والسيكولوجية المحيطة بنشاط العقل البشرى . ولكنه لم يقتصر على وصف التاريخ الطبيعي للتفكير بل حاول أيضا أن يقدم لنا تفسيراً نظرياً لوظيفة العقل البشرى . (ابراهيم ، ١٩٦٨م ، ص ٦٩) .

ومن خلال الاستعراض السابق لتطور هذه الفلسفة نلاحظ أنها تثور على العقلية من جهة وعلى الاختبارية من جهة أخرى ، تنكر أن للعقل مبادئ عامة وقوانين أزلية أولا ، ثم تنكر على الاختبارية زعمها أن الانسان عندما يتصل بالاشياء يكون ذلك للمعرفة ، فالاختبار عندها ليس للمعرفة وانما للحياة .

وما تدعوه الفلسفة الاختبارية معرفة تدعوه البراجماتية تكيفاً وتشكيلاً وتغيراً بين الكائن الحي وبين ما يحيط به من أشياء وحالات . (فسام ، ١٩٥٤م ، ص ٨١) . وقد بلغت البراجماتية قمة نضجها على يد ديوى عندما حددت معالمها فجعلها ذات منطق يتلاءم مع القرن العشرين ، منطق يستند الى عملية بحث مستمرة يتدخل فيها التفكير والخبرة والسياق والاتصال ، يمثل في حقيقته أسلوب حياة ومعالجة للواقع . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١٠٠) .

• • •

التربية والتفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية :

يود الباحث أن يشير في البداية الى نظرة الفيلسوف البراجماتية الى المعرفة ومصدرها وغاياتها وضوابطها ليستشف من خلال ذلك موقع التفكير فيها ومعاييرها ومن ثم التعرف على أثر تلك النظرة وذلك الموقع على المضامين التربوية لها.

وتنطلق نظرة البراجماتية الى المعرفة من نظرتها أساسا الى العالم. فالعالم كما يراه جيمس - أحد أبرز فلاسفتها - عبارة عن مجموعة من الجزئيات ، فلا بد من التعلق بالجزئي بدلا من الاقتصار على النظر الى الكليات . وهنا نجد أن الفلسفة العملية تريد أن تتعلق بالمشخص بدلا من أن تكتفي بالنظر الى المجرد لأنها ترى أن الصفة المميزة للفيلسوف المحدث هي أن يهتم بالمدركات لا بالمفاهيم أو التصورات .

وبناء على ذلك فالفيلسوف البراجماتي بحق هو الذي يقترب من الأشياء وينظر اليها عن كثب بدلا من التحليق في الفضاء كما يفعل الواحدى الذى ينظر الى الأشياء من على سماء فيراها تختلط ببعضها بدلا من أن يرى كل شئ على حدة في وفوح وتميز . (ابراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢٩) .

وهكذا فهي تنظر الى المعرفة نظرة جزئية ، وتتناول عناصر الكون تناولا جزئيا مخالفة في ذلك الفلسفات المثالية والفلسفات ذات الاتجاه التجريدى . وتتعدى ذلك الى أنه بالامكان الالمام بجزئيات معينة من العوالم المحيطة بنا دون أن نلم به كوحدة كلية متكاملة .

فهذه الفلسفة تؤكد أننا نستطيع أن نعرف جوانب مختلفة من الواقع أو أجزاء متعددة دون أن نحيط علما بكل ذلك الواقع أو بوحدة ذلك الوجود الخارجى العام (Wynne, 1964, P 205) وهذه النظرة تتطلب اتجاها

معينا بالنسبة لعلاقة الواقع بالعقل المدرك وصلة المفهوم بالعالم المحيطة .

فهي ترى أننا إذا سلمنا بأن مثل هذه المعرفة الجزئية ممكنة فلا بد لنا أيضا من أن نسلم بأن أجزاء الواقع مستقلة عن بعضها ، أي أن الأشياء مستقلة عن العقل المدرك ، وأن بين الأشياء من الاستقلال ما يجعل العلاقات خارجة عن الحدود . (ابراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٩) .

وبناء على ذلك فإن مبدأ الثبات مفروض أساسا في هذه الفلسفة خاصة في علاقات الأشياء ببعضها . حيث تقول هذه الفلسفة أن الروابط الموجودة بين الأشياء قابلة للتغير باستمرار ، لأن من الممكن للأشياء أن تنتظم في علاقات جديدة في أية لحظة من اللحظات فتترك بذلك علاقاتها القديمة وتقيم مع غيرها من الأشياء روابط أخرى جديدة . ومادام الزمان موجودا حقا ، ومادامت الصيرورة موجودة حقا ، فإنه لا بد للعلاقات القائمة بين الأشياء من أن تخضع للتغير والصيرورة والزمان (Kandle , 1957 , p 107) .

وعلى ضوء هذه النظرة تفسر الحقيقة في البراجماتية وتحدد معالمها حيث أن الحقيقة فيها ليست تصورا مطابقا لشيء ما كما يعتقد عامة الناس ، ولكنها التصور الذي يؤدي بنا إلى الإحساس بشيء أو إلى تحقيق غرض ، وبعبارة أخرى الحقيقة هي التصور الذي نسيغه ونحققه فنجعله صادقا بتمديدنا إياه ، فهي ليست خاصة بملزمة للتصور بل هي حادث يعرض للتصور فيجعل حقيقيا أو يكسبه حقيقة العمل الذي يحققه . (كرم ، ١٩٥٧ م ، ص ٤٠٢) .

ولذلك فإن الحقيقة عندها نسبية ومختلفة على قدر اختلاف الأفراد ، فليس في استطاعة أي فرد كائنا من كان أن يركب الحقيقة على مختلف صورها لأن للحقيقة من الأوجه أكثر مما قد نتوهم ، وحسبنا أن ننظر إلى الحقيقة

الواقعة لكي نتحقق من أن هناك من الصور أو الانحاء بقدر ما هناك من أفراد فلكل فرد طريقته في النظر إلى العالم . (ابراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢١) . وبذلك تجعل معيار الحقيقة وقيمة المعرفة تتحدد بمسئولية واقعيته وعملياتها . وبهذا المعنى يكون معيار الحقيقة عملياً صرفاً ، وتفسر المعرفة نفسها على أنها رد الفعل الذي يقوم به الفعل لمواجهة حاجات الحياة العملية ، فليس معيار الحقيقة هو مطابقة الواقع بل قيمة الفكرة وما يترتب على التسليم بها من نتائج عملية ، مادام المعنى الوحيد للفكرة هو ذلك المعنى العملي . (ابراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢٢) .

وتربط هذه الفلسفة المعرفة والعقل والخبرة في حلقة متصلة الأطراف ومتماسكة . فالعقل ليس ملكة منفصلة عن التجربة أو قدرة متعاليسية تقتادنا إلى عالم أسمى يضم سائر الحقائق الكلية وإنما العقل باطن في الطبيعة مثله في ذلك مثل أي شيء آخر له وجوده ودلالته في صميم التجربة . وليس هناك موضع للحديث عن ذات عارفة من جهة وموضوع معروف من جهة أخرى ، بل لابد من تجاوز هذه النظرة التأملية الخالصة ، من أجل ربط الوعي بالطبيعة ربطاً أولياً مباشراً ، والخبرة هي خبرة الطبيعة وهي جزء لا يتجزأ منها . (ديوى ، ١٩٧٦ م ، ص ٢٦) .

ولذلك فإن المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هي الخبرة والنشاط الذاتي للفرد ، وأي معرفة يكتسبها الفرد فهي ناشئة عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به ، وعن نشاطه وكفاحه من أجل العيش والبقاء . (Meyer, 1950, p 43) . وقد نادى جون ديوى بأن عقيدته في المعرفة أنها تنتج من جهد الإنسان في أشياء معالجته شئون الحياة فعندما يسعى الإنسان لتحقيق حاجاته ومطالبه فإنه ينظر إلى رصيده خبراته السابقة من معلومات ومهارات وعادات فيراجعها ويقومها وقد يستنبط غيرها

لايجاد حلول سليمة في الموقف الذى يعيش فيه . وهنا يكون مجال نمو المعرفة وزيادتها هو الخبرة وتكون وسيلة الانسان لتنميتها البحث والاستقراء والتعميم والتجريب وهي الطريقة العلمية . (عفيفي ، ١٩٦٤م ، ص ٩٣) .
وتغفل بذلك هذه الفلسفة مصادر المعرفة الأخرى التي تحددها بعض الفلسفات والأديان . فالحياة وحدها هي مصدر المعرفة والخبرة هي وسيلتها .

كما تؤمن من جانب آخر بأداتية المعرفة والخبرة ، ووظيفتها واستمرارها وذلك تطبيقاً لمبدأ الأدوات ، ومبدأ الوظيفية ، ومبدأ امكانية التطبيق ومبدأ الاستمرارية التي تعتبر من أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة . (الشيباني ، ١٩٧٥م ، ص ٢٤٢) .

ومن أهم المسائل الفلسفية والنفسية التي اهتم بها "جون ديوى" ، والتي لها طلة وثيقة بنظرية المعرفة مسألة التفكير ، التي عالجها في كتابه المشهور " كيف نفكر؟ " ١٩١٠م ، وفيه حاول أن يحلل الشروط والظروف التي يقوم العقل في ظلها بالتفكير ، فهو يرى أن التفكير لا يتم في عزلة عن الحياة والواقع بل يتم في بيئة اجتماعية وثقافية مليئة بمثيراتها ودوافعها التي تحمل الفرد على التفكير حتى يتغلب على مشاكل الحياة ، ويعيد لنفسه التوازن والتكيف ، وحدد له الخطوات الخمس المعروفة . (الشيباني ، ١٩٧٥م ، ص ٢٤٤) .

ومن خلال ذلك استطاع "ديوى" أن يصل الى نظرية مؤداها أن الافكسار والتصورات ليست سوى وسائل أو أدوات تنحصر قيمتها فيما لها من قدرة على اقتيادنا الوقائع وخبرات مستقبلية . فالتفكير في جوهره حل للمشكلات والمعرفة ليست سوى مواجهة لمواقف تتطلب الحلول (ابراهيم ، ١٩٦٨م ، ص ٦٨) .
وخلصة القول ان نظرة البراجماتية الى المعرفة نظرة جزئية لاتعترف بالمفهوم الكلي ، ولا بمبدأ الثبات في علاقة الاشياء ببعضها ببعض ، وتؤكد بالتالي على أن المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة والممارسة ،

كما أن الوسيلة الرئيسية للخبرة هي التجربة ، وهي التي تففي على الحقيقة صدقها وواقعيتها .

وهكذا يتفح أنه كما حصرت المثالية التفكير في عالم المثل وأبعدته عن عالم الواقع المخسوس وكما حصرت الطبيعة في عالم المادة وربطته بالحاجات الفطرية والغريزية ، فإن البراجماتية لم تنج من مزلق واضح حين قيده بالتجريب والمنفعة الآتية السريعة .

- التفكير العلمي ومعاييره في البراجماتية :

لقد أولت الفلسفة البراجماتية اهتماما واضحا بالتفكير كمصدر من أهم مصادر المعرفة ، وأخضعته لمعايير وضوابط اجرائية وتجريبية عملية كرد فعل لمعارضتها للفلسفات المثالية التي كانت تقيد مجال التفكير وتحدد أغراضه في القضايا المثالية وغير الواقعية وتبعده عن عالم الشهادة . ويتجلى ذلك في رأي "بيرس" في أن البراجماتية ليست مجرد أداة لنفع خاص أو فائدة محددة ، كما أنها ليست مبنية على تمجيد العمل لذاته ، بل تؤكد أننا لكي نفهم المدركات العقلية فلا بد لنا أن نكون قادرين على تطبيقها في الواقع . (ديوى ، ١٩٦٣ م ، ص ٢٢٢) .

كما أكد على ذلك أيضا "جيمس" الذي جاءت آراؤه مناهضة للفلسفات المثالية التي اشتطت في التفكير المجرد ، فعمل على تحديد معنى عملي ويقيني للمشكلات الفلسفية . (مرمي ، ١٩٨٨ م ، ص ٩٧) .

أما جون ديوى فقد تأثر تأثرا شديدا بما ذهب إليه "بيرس" من أن جميع أنواع التفكير ليست الا حركة تتجه من موقف مشير للشك الى موقف اعتقادي

مستقر . والواقع أن كل ما وصف به ديوى التفكير مستمد في معظمه إما من "بيرس"، أو من "جيمس"، ولكنه صاغه بطريقة ينفرد بها . (كامل ، وآخرون ، دت ، ص ٢٠٢) . ولذا نستطيع أن نقول أن ديوى لم يخرج عن الإطار الذى رسمه كل من "بيرس" و "جيمس" للبراجماتية ، وانما هو قد بلور أفكارهم ووضعها وبرزها في صورتطبيقية عملية أكثر مناسبة للعصر أو الظروف المستجدة .

فالتفكير كما تراه هذه الفلسفة " نوع من النشاط يقوم به كائن عضوى بيولوجي بشرى كلما تصدعت بعض أنماط سلوكه المعتادة ، ومهممة التفكير هي أن يحل المشكلات التي كانت تشارك له وعليها أن نقيمه وفقا لما يتصف به الاعتقاد أو الفعل الذى ترتب عليه من درجة نسبتته من الدوام " . (كامل وآخرون ، دت ، ص ٢٠٢) .

الا أن ديوى قد وصف مهمة التفكير على نحو أدق في مراحل خمس هي :

- (١) حدوث خلل في عادات الكائن العضوى مما يجعله يشعر بالمشكلة التي يواجهها ويستحثه ذلك للعمل على حلها الا انه قد تواجهه عوائق تحبطه تنتهي به الى ما أسماه بالايحالات .
 - (٢) يحدث اعمال الفكر عندما تصاغ المشكلة وحينما يواجه المرء بالموقف باعتباره سؤالا يسعى للإجابة عليه .
 - (٣) الاستعانة بالخيال في وضع فروض قد تملح أدلة تهدى المرء في بحثه عن اجابة على السؤال .
 - (٤) الاستدلال بأن نستنبط من أي فرض نشاء ما قد يترتب عليه من فروق فعلية في مجرى الخبرة ، فنستعين بالاستنباط على تحديد ظروف التجربة
 - (٥) التجربة أو الاختبار وهو ليس الا الفعل الذى يحدث في الواقع المباشر أو الخيال . (كامل وآخرون ، دت ، ص ٢٠٢) .
- وهذه المراحل ترتبط بما يسميه " ديوى " السمات العامة للخبرة التفكيرية وهي :
- (١) الارتباك والحيرة لوجود المرء في موقف غير تام .
 - (٢) التوقع والتخمين المؤقت لتفسير الموقف الجديد .

- (٣) المسح الدقيق لكل ما يمكن أن يوضح المشكلة .
(٤) تنمية الفرض التجريبي أو الموقف .
(٥) اتخاذ خطة عمل من الفرض بعد تنميته ومن ثم تطبيقه . (ديوى ، ١٩٤٦م ، ص ١٣٦) .
وتبدو أهمية التفكير عمليا في البراجماتية في نظرتها إليه من حيث أن الحاجة إليه لانجاز شيء يتجاوز التفكير نفسه أكثر قوة وصولا من التفكير من أجل التفكير فحسب .

بل ان ممارسة التفكير في ذاتها تحقق للفرد تفاعلا ايجابيا بصرف النظر عن نتيجتها لأن الشخص الذي يفكر حقا يتعلم من فشله واخفاقه وخيبة أمله تماما مثلما يتعلم من نجاحه وفوزه وانتصاره سواء بمواهبه (وين ، ١٩٦٤م ، ص ٧٤) . ذلك لأن التفكير هو طريقة التعلم الذكي - التعلم الذي يستخدم العقول ويكافئها .

وهو الذي يمكن الخبرة من العمل والأداء على نحو هادف وقائي ، وهو الشرط اللازم لقيام اهداف وغايات الدنيا . (ديوى ، ١٩٤٦م ، ص ١٣٢-١٣٣) .
ولذلك فلا قيمة للحرية - وخاصة حرية الكلام والكتابة - الا في ضوء حرية التفكير . فلقد افترض غالبا - أن حرية الكلام المنطوق المكتوب مستقلة عن حرية التفكير - وأنه ليس في وسعك أن تسلب الناس حرية التفكير على أي حال حيث أنها تنور في داخل عقولهم وأخلاقهم ، وحيث لا يتسنى أخذها ولا توجد فكرة أكثر خطأ من هذا الزعم لأنه اذا كانت الأفكار عندما تنبشق وتعيش في العقول لا تستطيع أن تجد لها منفذا ولا اتصالا فهي أما أن تلوي وتذبل وأما أن تصبح ملتوية زاخرة بالعوج والامت . (وين ، ١٩٦٤م ، ص ٨٧) .
وتحدد الفلسفة البراجماتية بعض المعايير للتفكير الجيد مثل ارتباطه بالواقع وأهمية التجريب والاستمرارية والديناميكية وغير ذلك .

فالتفكير أبعد ما يكون عن ذلك الشيء الساكن الذي يتم فوق مقعسد ذي مساند ، وفقا للزعم المفروض بشأنه ، والسبب في كونه ليس كذلك أنه ليس حديثا يمضي مستقلا بذاته بالاعتصار على داخل الدماغ أو الدماغ وأعضاء الكلام ، وإنما يتضمن زيادة على ذلك وجوبا واستقصاء وتحسسا

تنال به المادة المناسبة لموضوع التفكير والمتعلقة به وتترك به التحليلات المادية التي تصفي بها هذه المادة وتنقي من شوائبها وتبسط وتحكم . وهو يشمل القراءات والتقديرات والحسابات والتخمينات التي تعين على مساندة الفروض والمفاهيم المبتغاة .

ومن ثم فإن الأيدي والأقدام والأجهزة والآلات المستعملة من كل نوع تعتبر جزءاً من التفكير تماماً مثل التغيرات التي تحدث داخل الدماغ سواء بسواء . (وين ، ١٩٦٤م ، ص ٧٤) .

ولذلك فإن ملء رؤوسنا وحشوها بالمعلومات والبيانات والاحصاءات كما لو كان ذلك هو نهاية المطاف وكأنها بضاعة مزجاة يتسلمها ويفرغ من أمرها - ليس من قبيل التفكير . (وين ، ١٩٦٤م ، ص ١٢٤) . فالأمر في الحقيقة أكبر من ذلك ، فالتفكير يتطلب النظر في علاقة الأحداث وارتباطها واعتبارها ، واعتبار مضمونها واحتمالاتها بالقياس إلى ماهو آت وما هو مرجح الحدوث في ضوء ماكان وماهو كائن . (وين ، ١٩٦٤م ، ص ٧٦) .

فالتفكير الجيد لابد أن يرتبط بالواقع والتجربة ، لأنه إذا كان في وسعه أن يهيئ الوسائل لأحداث التغير في الظروف والأحوال إلا أنه بحد ذاته لا يستطيع أن يحدثه إلا بانحجار وتنفيذ عمليات إجرائية في واقع الوجود توجهها فكرة يحتملها قياس منطقي ، ومنهذ فقط تحدث الظروف البيئية المطلوبة لانتاج موقف مستقر وموحد تكاملياً . (ديوى ، ١٩٦٩م ، ص ٦٧) . وهكذا تربط البراجماتية التفكير بالخبرة ربطاً أكيداً بامتبار أن كل خبرة يلزم أن يكون فيها عنصر التفكير ، فكل الخبرات التي يكتسبها الفرد تنطوي على مايعرف بالمحاولة والخطأ في أحسن جوانبها حيث يكرر الفرد المحاولات حتى يصل إلى حل للمشكلة التي تواجهه ،

فالتفكير ماهو الا محاولات مستمرة لاكتشاف الروابط الحقيقية بين ما نعرفه وما يترتب عليه من نتائج . (ديوى ، ١٩٤٦م ، ص ١٥١) .

كما تميز هذه الفلسفة بين الادراك والتفاعل في الخبرة ، وذلك اذا فهم الادراك بمعناه الذهني فقط ، فالتفاعل يعني التفكير والوجدان معا ، فهو نشاط كلي . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١١٧) .

وكثيرا ما يتردد مصطلح " المداولة الفكرية " في كتابات "جون ديوى" من التفكير ، ويقصد بها الحوار الذى يتم داخل عقل الفرد في محاولة للوصول الى حقيقة النتائج المختلفة لما يمكن أن يقوم به من عمل ، ويتضمن ذلك بناء الارتباطات المتعددة التي تتم بين عناصر منتقاة من العادات والحوافع بغرض التعرف على النتائج التي تنجم من استخدام كل منها وما يترتب عليها . (ديوى ، ١٩٦٢م ، ص ٢١٠) .

وترتبط المداولة الفكرية بالتفكير العلمي لما لها من سمات علمية فهي تستبعد الاحكام الشخصية البعيدة عن الدقة والموضوعية ، والاختيار فيها لا يتم وفقا للنظرية النفعية التي تربط بين العمل ونتائجه من لذة أو ألم ، أو ربح وخسارة ، بل تتم في ضوء مراعاة كل الظروف الداخلية والخارجية ، وفي ضوء المعلومات التي توفرت لدى الفرد عن الموقف الذى يتطلب حلا . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ١٢٤) .

وترتبط البراجماتية التفكير بالاهداف ربطا وثيقا ، فهي عندما تنظر الى التفكير كأداة لحل المشكلات واعادة التوازن ، وتحقيق التكيف ، فانها تنظر الى الاهداف كسبيل مهم في توجيه التفكير وبلوغ غاياته لأنها توجه عملية التفكير والتفاعل ، وتحدد مسار المعاشة والمعاملة في المواقف المختلفة التي تواجه الفرد .

كما أن أبرز ما يميز الأهداف فيها عنصر العلم والعمد ، أى الجانب العقلي فيها والقصدية فتكوين الأهداف وتنظيم الوسائل لتنفيذها عملاً من أعمال الذكاء . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ١٢٦) .

وهكذا يتضح أن مجال المعرفة والتفكير في البراجماتية يتحدد في البيئة المادية المحيطة بالإنسان ، إضافة إلى كل عناصر الحياة ومواقفها ومشكلاتها ، ولا أهمية للأفكار والمفاهيم إلا من خلال نتائجها والآثار المترتبة عليها . وهي بذلك تغفل عالم المثل والقيم وإن كانت تعترف به بشرط إخضاعه للتجريب والتأكد من نتائجها بالممارسة والتجربة .

وتفجع البراجماتية بعض الضوابط التي تراها ضرورية لتحديد مسار المعرفة والتفكير الإنساني من خلال إخضاع كل فكرة أو قيمة للتجريب والممارسة ، كما تربط قيمتها بالاستمرارية والديناميكية ، وترفض الثبات في علاقة الأشياء بعضها ببعض ، وترى أن معيار الحقيقة وقيمة المعرفة تتحدد بمدى واقعيته وفعاليتها ، ولا قيمة للتفكير إلا بربطه بالواقع والبيئة الاجتماعية والثقافية بكل دوافعها ومثيراتها . وترى البراجماتية أن المصدر الأساسي للمعرفة والتفكير هي الخبرة والممارسة والتجربة العملية والنشاط الذاتي للفرد . كما أن الحياة الواقعية بكل عناصرها وجزئياتها المادية هي المصدر الرئيسي للتفكير والمعرفة .

أما الغاية الأساسية من التفكير فتربط في البراجماتية في حـلـ المشكلات التي تواجه الإنسان ، وتحقيق التوازن في الحياة بين الفرد والبيئة المحيطة به سواء كانت مادية أو اجتماعية ، كما أن التفكير يجب أن يوجه إلى النظر في علاقات الأشياء وفهم مضمونها واحتمالاتها وليس في حشو ذهن بالعلوم والأفكار .

ولذلك فان وسائل التفكير في البراجماتية لاتقتصر على العقل وحده بل ان الأيدى والاقدام والاجهزة والأنوات التي يستعملها الانسان في التجريب والتحقق من فائدة ونتائج الأفكار والمفاهيم هي وسائل للتفكير الجيد وهي لاتقل قيمة عن العقل والعمليات الفكرية التي يقوم بها سواء بسواء .

- وعليه فان أبرز ملامح ومعالم الفلسفة البراجماتية تتمثل فيما يلي:
- (١) انكار خلود القيم والمثل الروحية ، وتأكيد استمرار التغيير في كل شيء .
 - (٢) وضعية هذه الفلسفة - بمعنى أن الانسان هو الذي يمنع مثله ويبنى الحقيقة بنفسه ولنفسه لأنه هو الذي يجرب ويبحث .
 - (٣) توسط هذه الفلسفة بين المثالية والطبيعية الرومانطيقية ، فهي تنكر المثل والقيم التي تنادى بها المثالية ، ولكنها تعود لتعترف بها اذا خضعت للتجريب والتغير ، وكانت من صنع الانسان نفسه ونتيجة لتجاربه ومحاولاته ، فتقترب بذلك من الفلسفة الطبيعية الرومانطيقية . (قورة ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٠٠) .

وتعد هذه الملامح والمعالم مؤشرات توجه الى حد كبير السمات والخصائص التي تتسم بها التربية في الفلسفة البراجماتية والتربوي أهمها :

- (١) عدم وضع أهداف ثابتة ومحددة للتربية والمناهج التربوية ، لأن كل شيء يخضع للتجريب ، والتحقق من المنفعة في الظروف الحالية لاي يعني استمرار النفع في الظروف المستقبلية .
- (٢) تعدد مجالات التربية من جمالية ودينية وعقلية وخلقية ضمن مناهج التربية غير أن المعرفة في كل هذه المجالات لاتقصد لذاتها وانما تقصد للمنفعة المترتبة عليها .

- (٣) تعتبر التربية تجربة ناجحة تهدى الى فكرة ورأى وفلسفة معينة .
- (٤) أن الطفل هو مصدر القيم والمثل بايجابيته ، والمربي يتدخل ليضمن سلامة التفاعل الحر بين الطفل وبيئته عن طريق المناهج الدراسية .
- (٥) أن الطريقة التربوية التي يستعملها المدرس لها أهمية كبرى باعتبار الاهتمام مركز على ميول الطفل ورغباته .
- (٦) أن المنهج الدراسي ينبغي أن يكون وحدة دراسية لاتنفصل مواده بعضها عن بعض .
- (٧) أن التربية الأخلاقية في مناهج الدراسة تقوم على الممارسة الفعلية للنشاط الخلقي وتخفف للتجريب .
- (٨) أن المدرسة بمناهجها التربوية ينبغي أن تكون صورة صادقة للمجتمع الذي توجد فيه .
- (٩) العناية الكبرى بالفروق الفردية بين الأطفال لانها سبيل التعرف على شخصياتهم .
- (١٠) أن الذكاء له أثره الخطير في النظرية النفعية التي تقوم على تحدى لعقل .
- (١١) وجوب الحرية الفردية لكل من المدرس والتلميذ والمشرف الفني وكل من يتصل بالعملية التربوية (قورة ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٠١) .

ويبدو تأثير ذلك واضحا في تعريف جون ديوى للتربية بأنها " الطريقة العلمية التي يدرس بها الانسان العالم الذي يعيش فيه ، والتي يكتسب بها رصيده من المعاني والقيم هذه المعاني والقيم التي تصبح ذخيره للدراسة ، الشائقة والحياة الذكية " (مفيفي ، ١٩٦٤ م ، ص ١١٢) .

ولقد كان لهذه السمات العامة للفلسفة البراجماتية والمعالم التي نتجت عنها في مجال التربية ترابط واضح مع مضامينها وتطبيقاتها التربوية في أهدافها ومحتواها وطرقها . فلقد كان التفكير العلمي من أهم الأهداف

التي نادت بها الفلسفة البراجماتية وحاولت تحقيقها من خلال تطبيقاتها التربوية ، ورغم تميز الفلسفة البراجماتية بهذه السمة والاتجاه ، الا أن معيارية هذه القضية - كما تراها - قد اعتورها القصور والشطط بشكل واضح - حسب منظور الاسلام - كما يتضح ذلك فيما يلي :

أولاً : الأهداف التربوية : وترتبط الأهداف التربوية في هذه الفلسفة ارتباطاً وثيقاً بنظرتها الى التربية بشكل عام وأهميتها وضرورتها ودورها المأمول في حياة البشر ، حيث " تؤمن الفلسفة البراجماتية بالن التربية عملية حياة ، وليست اعداداً لحياة مستقبلية ، فالطفل ينبغي أن يعيش حياته وفق ميوله واهتماماته وحاجاته ، ولا ينبغي أن نجعله يتقمص شخصيات الكبار أو يتجاوز المرحلة الزمنية التي يعيشها " (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٢٠) . ولتحقيق ذلك فانه " يجب أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة ، خاضعة للمراجعة المستمرة ، ويجب أيضاً أن تقبل هذه الأهداف والوسائل علمياً في ضوء جميع الحقائق والقيم المتمثلة بها ، وليس فقط تأملياً على أساس العقل وحده ، وثمة أيضاً ارتباط مباشر بين الغايات والوسائل " . (نيلر ، ١٩٧٢ م ، ص ٧٠) .

وبناء على ذلك " ترى البراجماتية أنه من الخطأ أن تقرر بهدف عام واحد للتربية تخضع له سائر الأهداف ، والمصحح أن تصنع عدة أهداف يتفق بعضها مع بعض باعتبارها وجهات نظر مستقبلية مختلفة تتيح الاحاطة بالظروف الراهنة ، وتقدير احتمالاتها " . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١١٣) .

وهكذا يمكن القول أن أهداف التربية في الفلسفة البراجماتية ترفض الثبات وتنادى بالتغير المستمر حسب الظروف والمستجدات ، كما تتسم بالنسبية وقابلية التجريب ، والتعويل على طبيعة وحاجات المتعلم ، فلا تفرض عليه من الخارج . وتنادى هذه الفلسفة بأن يكون هدف التربية هو أن تكون هي الحياة وليست مجرد اعداد للحياة ، وأن يكون أيضاً تكوين

المجتمع الديمقراطي •

وفي ضوء ذلك يمكن القول أيضا أن هذه الفلسفة رغم اهتمامها الشديد بالتفكير العلمي إلا أن أهدافها التربوية تعترضها جوانب من القصص والـسلبية - حسب المنظور الاسلامي - مما يجعلها مقصرة في تنمية التفكير العلمي •

فإنكار الثوابت في هذه الفلسفة يناقض مبادئ التفكير العلمي، ذلك أن المعرفة الانسانية وكل النظم التي توجه نشاط الانسان لا يمكن أن تكون خالية من الثوابت بل هي مزيج من الثوابت والمتغيرات - ولذلك ما نادت به التربية الاسلامية ، كما أن الاعتماد على التجريب والتغيير المستمر للأهداف تبعا لنتائج ذلك التجريب سيفضي بلارباب الى أخطاء أكيدة، فمهما بلغت قدرة الانسان ، فإنه لا يمكن أن يكون تجريبه وتقييمه وحدهما معيارين للحق والخير والعدل •

بالإضافة الى تركيز أهداف التربية في هذه الفلسفة على الحياة الدنيا واغفال الحياة الآخرة والاستعداد لها ، وكذلك اغفال القيم والمثل والافكار غير القابلة للتجريب ، وذلك شطط واضح وبعد عن التفكير العلمي •

ثانياً: المحتوى التربوي : ان نظرة الفلسفة البراجماتية الى التربية على أنها ينبغي أن تكون هي الحياة وليست مجرد اعداد للحياة، وأن يكون هدفها النمو الشامل للانسان قد انعكست على محتوى التربية فيها • فالمحتوى البراجماتي يهتم بجميع جوانب المتعلم ويتعامل معه كفرد يتفاعل باستمرار مع بيئته تفاعلا يقوده الى اكتساب خبرات جديدة تؤثر في تعديل سلوكه • وأساس المحتوى التربوي هنا هو استمرار الخبرة حيث تتأسس الخبرات التربوية بعضها على بعض فلا ينبغي أن تقدم للمتعلم خبرة جديدة قبل أن يكون مر بخبرة تهيئه ، وتوجد لديه الاستعداد لها • (وودرنج ، ١٩٦٦ م ، ص ٨٤) •

كما ينبغي أن يهتم بالطفل كثيرا ويرتكز على ميوله وحاجاته لكي يستجيب للتعليم ، لأن المادة الدراسية ماهي الا مجرد مثير للنشاط ، والنشاط جوهر التعلم . وليس هناك فرق بين المناشط المنهجية وغير المنهجية ، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المحتوى ، سواء كان نشاطا ترويحيا أم اجتماعيا جسميا أم عقليا .

ورغم التكامل الظاهري في المحتوى التربوي لهذه الفلسفة الا أن من الواضح تركيزه على جانب الخبرة والممارسة والتطبيق والتجريب ، وإذا كان هناك من تكامل بين العلوم النظرية والتطبيقية ، وبين المفاهيم والمثل والأفكار والخبرات والممارسات العملية فإنه مبني فيها على أساس من أخضاع الأولى للثانية وتبعيتها لها ، ولا يخفى ما في ذلك من خلل في التوازن الذي يقره التفكير العلمي ويتفق معه .

كما أن التعويل على ميول وحاجات الطفل لتكون أساسا لبناء المحتوى يقود الى ما وقعت فيه الفلسفة الطبيعية قبلها من شطط وانجراف في هذا المجال مما يسبب الوقوع في بعض الهفوات والأخطاء التي لا يمكن تجاهلها أو إنكارها لما يتسم به تفكير الطفل من قصور ومحدودية .

وعليه يمكن القول بأن الاتجاه المادي والنفعي والتجريبي للمحتوى التربوي في هذه الفلسفة يعد عاملا من عوامل تقصيرها في تنمية التفكير العلمي الايجابي وليس مجرد التفكير المادي التجريبي .

ثالثا : الطريقة : ولقد شادت هذه الفلسفة باتباع الطرق التربوية التي تتناسب مع أهدافها وطبيعتها محتواها الذي يهتم بالنمو الشامل وبالجانب المادي والتطبيقي من المعرفة ولذلك فإن الطريقة في البراجماتية تقوم على الخبرة والتفاعل والتغير والنمو ، وتعتمد على التفكير السليم (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٢٣) . وذلك تحقيقا لمعايير

الطريقة الناجحة التي يرى البعض أنها تتمثل في مدى توفير الفرصة للتلميذ لكي يمارس مبادئ الديمقراطية ، وينمي من خلالها شخصيته ومواطنته ومدى ارتكازها على الأسس الميكولوجية السليمة ، واعتمادها على أساليب التقييم السليم . (سرحان وكامل ، ١٩٥٦ م ، ص ١٨) .

وقد عرفت الطريقة البراجماتية بطريقة النشاط ، فهي الطريقة التي تكفل لعملية التفاعل النجاح وهي الضمان الحقيقي لتحقيق النمو والتطور . " وتذهب البراجماتية الى أن منهج النشاط هو الطريق الأفضل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف " (نيللر ، ١٩٧٢ م ، ص ٧٣) .

كما أن محور الطريقة التربوية في البراجماتية هو التلميذ ، بينما يقتصر دور المعلم على الإشراف والمساعدة فقط دون تدخل أو فرض توجيهات معينة .

ورغم محاولة البراجماتية ضبط الطريقة بالخطوات المعروفة للتفكير العلمي إلا أن تضييق نطاقها في المجال المادي التجريبي والنشاط الحركي يسلبها سمة الشمولية واتساع المجال .

تحليل ونقد :

ومن خلال الاستعراض السابق لمكانة التفكير العلمي في كل من الفلسفة المثالية والطبيعية والبراجماتية يتبين لنا مدى التباين بينها في هذا المجال حيث تقف بعضها في أقصى طرف الموقف رفضا له ، وتسفيها لمن يمارسه كما في الطبيعية ، في حين تقف الأخرى منه موقف مؤمن به ايمانا مغرقا في الاهتمام باعتباره المصدر الأساسي لكل سلوك الانسان والمعيار الحقيقي لكل المثل والقيم كالمثالية ، بينما تحاول البراجماتية أن تفيد منه في مجال المعرفة والعلم وتربطه بالخبرة والممارسة وتقنن له القواعد والخطوات التي تضبطه ، ومع ذلك تقع في بعض المآخذ والهفوات .

فأما المثالية فهي ترى أن العقل هو أشرف الملكات الانسانية وهو جدير بأن يتحكم في باقي الملكات والقدرات ، وهي مع ذلك تلغي تأثير عناصر الشخصية الانسانية الأخرى ولا تعيرها أي اهتمام في مجال المعرفة والتفكير حتى قيل ان المثالية استخفت بعالم الشهادة وركزت على الاهتمام بالذات العارفة فقط .

فنظرية "أفلاطون" في المثل كما سبقت الإشارة ترى أنها عقلية ومطلقة وكلية وهي - أي المثل - موضوع المعرفة حتى أن ما هو حقيقي فعلا ليس هو العالم المحسوس بل العالم العقلي . ولذلك فالمعرفة الحقيقية هي التي نصل اليها عن طريق المنهج العقلي الذي يتعارض مع المنهج الحسي .

وعندما حاول أرسطو أن يفتح منهجا للتفكير العلمي عن طريق المنطق الذي يرى أنه هو طريقة التفكير الصحيح فإنه أخضع كل الموجودات المادية والمعنوية لذلك المنهج .

كما أن المنهج الديكارتي الشهير في الشك أخضع أيضا كل المفاهيم والقيم لهذا المبدأ ، حتى أنه حاول أن يصل الى معرفة الخالق تعالى عن طريق منهج الشك ولذلك فإن أبرز المناخذ على هذه الفلسفة اعلاؤها غير المحدود لقيمة العقل الانساني واعتباره المصدر الاساسي للمعرفة والقيم والمثل مع أنه معرض لما قد يعتريه من قصور وضعف ناتج عن طبيعة الانسان كمخلوق غير منزه عن الخطأ والنسيان .

كما يؤخذ عليها أيضا اغفالها لدور الحواس والمنهج الحسي في المعرفة والتفكير الى درجة رفضت معها الاعتراف بالعالم المحسوس كعالم حقيقي واعتبار الوجود الحقيقي هو في العالم العقلي فقط .

ويؤخذ عليها اعتبار الغاية من التفكير والمعرفة كمال الذات فأغفلت بذلك باقي الغايات الانسانية الخيرة التي شرعها الله تعالى للانسان بحيث يحقق لنفسه السعادة في الدنيا والآخرة ، علما بأن الكمال المنشود للانسان هو أمر نسبي ، فالكمال المطلق هو لله تعالى فقط ، ولا يمكن للانسان أن يصل الى بلوغ الكمال المطلق لا بالتفكير ولا بغيره .

كما أن منهج الشك الديكارتي في هذه الفلسفة لا يصلح للتطبيق على قضايا العقيدة والايمان والتشريعات الالهية ، فهو وان كان ممكنا ممارسته فيما يتعلق بالعلوم الطبيعية وبعض مجالات المعرفة ، يظل محدودا وفي حاجة الى فوابط ، تحدد مساره وأهدافه ، ولذلك فتعميمه أمر في غاية الخطورة ، لما له من محاذير ومزالق .

أما بالنسبة للمضامين التربوية فقد أدت تلك السلبية في نظرسرة الفلسفة المثالية الى المعرفة ومكانة التفكير منها ومعاييرها فيها الى خلل واضح في تماسك وفعالية أهدافها ومحتواها وطرقها التربوية .

فقد اتسمت الاهداف التربوية في المثالية بالجمود والفرض القهري على المتعلمين دون مراعاة حاجاتهم وقدراتهم وميولهم ، وبذلك فقدت

المرونة المطلوبة والقدرة على مسايرة الزمن والحياة في تطورها وتجددها . وذلك يتناقض تماما مع نظرة التربية الإسلامية الى الأهداف التربوية التي تحدد لها بعض الثوابت العامة والاطر الأساسية ثم تترك لها المجال واسعا للحركة والابتكار والمرونة ومراعاة الحياة بكل متغيراتها . كما تراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم بقلر متزن ومنضبط .

أما محتوى التربية في المثالية فقد انحصر في العلوم النظرية وعالم المثل والقيم وأغفلت بذلك العالم المادى المحسوس ففقدت للتوازن المنشود الذى حققته التربية الإسلامية . وأما الطريقة فقد اتسمت بالتمسك بالحفظ والاستظهار والأساليب الالقائية ، وجعلت دور المتعلم سلبيا في ظل التوجيه الكامل من قبل المعلم وذلك ترفعه التربية الإسلامية التي توازن بين دور المعلم ودور المتعلم في تفاعل مثمر بناء ، كما تجمع في طريقتها بين الطرق الالقائية والعملية والجماعية والفردية .

أما الفلسفة الطبيعية فقد جاءت على النقيض من المثالية بحيث نادت الى تفسير كل شيء على أنه لايزيد من كونه ظاهرة طبيعية حتى القيم والمثل والعقل والاله . ونادى بعض مفكريها بأن الحياة والفكر نشأ من المادة بطريق التطور . وفسرت الأخلاق تفسيراً مادياً حسيماً .

ولعل أبرز معالم هذه الفلسفة تلك المبادئ التي نادى بها "روسو" مثل الايمان الكامل بالطبيعة الانسانية باعتبارها مصدر كل خير للانسان . وأن كل اجراء يقيد حرية الانسان ويقف في طريقه او يمنع متعته وممارسته لاي سلوك يتوق اليه فهو أمر خاطئ واجراء جائر غير شرعي سواء كان في شكل قيم اجتماعية أو شرائع دينية أو قوانين سياسية أو غير ذلك .

كما تتضح نظرة الفلسفة الطبيعية الى التفكير كسلوك ساذج لا يمارسه الا المنافقون والغشاشون بل هو أصلا مناقض لطبيعة الانسان من خلال آرائه وأفكاره

أبرز مفكرها وهو "روسو" .

ولعل أبرز انعكاس لأفكاره تلك قد تمثل في رفعة للعلوم والفتن
والآداب والحضارة . وهكذا يتضح أن المآخذ على هذه الفلسفة كثيرة
ومتنوعة .

فأما تفسيرها لكل شيء في الوجود سواء كان مادياً أم معنوياً
على أنه لا يعدو عن كونه ظاهرة طبيعية فذلك تجن واضح على المفاهيم
والمثل العليا والقيم السامية والمقائد والشرائع السماوية يرتكس بالإنسان
الى المراحل البدائية من حياته يوم كان لا يفقه من الوجود الا ما يمارسه
ويعايشه في بيئته الطبيعية .

كما أن تلك النظرة تضيّق مجال التفكير حتى تجعله لا يكاد يتجاوز
ماتلمسه الحواس وبذلك تنزل بالإنسان الى مرتبة ليست بعيدة عن مستوى
الحيوانات العجباء . خاصة وهي ترى الفكر والأخلاق وكل جوانب الحياة
ليس لها أي معنى الا الجانب المادي منها .

أما إيمانها المغرق في الجدة بالطبيعة الإنسانية أساساً لسعادة
الإنسان ومعيار لكل قيم الخير والمنفعة وما نتج من ذلك من مناداة بمودة
الإنسان الى الطبيعة البدائية التي لاتحكمها قيم ولا معايير ولا قوانين
ولا شرائع ، أمر بالغ الخطورة فانه اذا كانت الطبيعة الإنسانية مكونة من
مزيج متكامل من الخير والشر ، والنفع والضرر فانها بلا شك لا يمكن أن تكون
المصدر الأساسي الوحيد للحكم على كل قيمة وكل مبدأ في الحياة ، ذلك أن
الإنسان بالرغم من أنه الكائن المكرّم الذي فضله الله تعالى على كثير من
المخلوقات فانه كائن غير منزّه من النقص والخطأ ، ولا يمكن أن يستغني
بمشاعره ورغباته عن عقيدة ربّانية وشرعية الهية تأخذ بيده الى ما فيه
خير وسعادته في الدنيا والآخرة .

فالتبيعة الانسانية الفطرية الخيرة ما هي الا فطرة التوحيد ، والحرية المطلوبة للانسان هي الحرية المنضبطة لا الحرية المتفلته التي لا تقيدها قيود ولا توجهها قيم أو مثل .

أما النظر الى التفكير على أنه سلوك مانح لا يمارسه الا السفهاء فذلك يعني دعوة صريحة الى تعطيل العقل وهو أشرف ما زود الله تعالى به الانسان من ملكات . وبذلك يتحول الانسان من كائن عاقل الى مجرد حيوان لا يعي من حياته الا المأكل والملبس والقتمة الحسية التي تمارسها ككل الحيوانات على وجه الأرض . وفي ذلك ما فيه من حظ من قسر الانسان وكرامته .

ونتيجة لرفض التفكير ووصفه بالسذاجة والسفاهة تنظر الطبيعة الى الفنون والعلوم والآداب نظرة احتقار وازراء والنظر الى الحضارة والمدنية الانسانية تبعا لذلك نظرة رفض واستهجان واعتبارها وسيلة للغش والخداع ، ولا شك أن تلك النظرة تقضي على المنجزات الانسانية الراقية من العلم والفكر والمدنية وبذلك تقوض أركان الحضارات العظيمة التي أنشأها الانسان وتشادى بأن يعود الانسان الى مجرد حيوان ليس له مهن الاهتمامات في حياته الا جانبها المادى المتمثل في المأكل والمتعة الحسية .

وفي تلك النظرة اغفال لحاجات الانسان النفسية والوجدانية التي يتوق اليها من خلال تحقيق ذاته عن طريق الانجاز الحضارى الذى يشعره بتميزه ككائن مكرم ومخلوق منتج ، كما أن فيها تعطيل لوظيفة من أبرز وظائفه التي خلقه الله تعالى لها وشرفه بها الا وهي عمارة الأرض التي استخلفه فيها .

ولقد صبغت مبادئ الفلسفة الطبيعية ومعالمها وخاصة فيما يتعلق بنظرتها الى المعرفة ودور التفكير فيها ومعاييرها عندها - المضامين -

التربوية لها صبغة حسية مادية بحثة في أهدافها ومحتواها وطرقها.

أما من حيث الأهداف فقد تبلورت أهداف التربية في الفلسفة الطبيعية فيضوء مفاهيمها وتركزت في حصول الفرد على أكبر قدر من المتعة والراحة والانسجام مع بيئته ، وبذلك أغفلت الأهداف العليا للحياة الإنسانية السامية ، فضلا عن أهداف الحياة الأخرى ، وبذلك تكون في نظهر التربية الإسلامية تعاني من خلل واضح في مجال التوازن بين المادة والروح ، والجسد والنفس ، والدنيا والآخرة .

وأما بالنسبة لمحتوى التربية فقد اتسمت هذه التربية برفض المقررات الدراسية ورفض القراءة والكتابة وطالبت بأن تكون الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتعلم منه الإنسان وخاصة في أولى سني حياته . وفي ذلك ما فيه من مغالطة للواقع . فالطفل يحتاج الى توجيه وإرشاد ووضع مناهج له حتى يستفيد من خبرات الآخرين الماضية .

أما بالنسبة للطريقة فإنها تركز على اللعب والحرية المطلقة ومنح فرمة الاكتشاف الذاتي . وهذه المعالم تحتاج الى ضوابط ومعايير فالتربية الإسلامية لا ترفض اللعب ولا الحرية ولا حرية الاكتشاف الذاتي ولكنها تفرغ على كل ذلك ضوابط تقنن حركة المتعلم وتوجهها الى ما فيه صلاحه وفلاحه .

أما الفلسفة البراجماتية فإنها تعد أكثر الفلسفات اهتماما بالتفكير العلمي الذي حددت له خطوات معينة وسمات محددة إلا أنها لم تخل من الهفوات والاختفاء في جانب أو أكثر من جوانبه المتعلقة بغاياته ومجاله وضوابطه .

فبادئ ذي بدء نجد أن هذه الفلسفة تربط الأفكار أساسا بنتائجها ، وتجعل من الإنسان محكما لملاحها وفعاليتها فما لمس فوائدها وطق جنواها

فهي أفكار سليمة ،ومالا فلا . ويتضح ذلك من رأى "بيرس" أحد أبنائنا
فلاسفتها من أن الأفكار الصحيحة هي التي يمكن تطبيقها اما تلك التي يتعذر
تطبيقها فلامعنى لها.

كما أنها تنكر البحث عن المعرفة لذاتها وترى أن الاختبار
والممارسة هو للحياة وليس للمعرفة.

وفيحين تطالب البراجماتية بعبداً الاستمرار ومبدأ الديناميكية
في المعرفة فانها ترفض مبدأ الثبات ومبدأ المطلق عامة وتدمو الى النظرية
النسبية لكل مايتعامل معه الانسان من ماديات وافكار وقيم ومفاهيم.

كما أنها تربط التفكير بوجود مشكلة تواجه الانسان يبحث عن حل لها
ولا يحدث التفكير الا عندما تتصعب بعض انماط سلوكه المعتادة.

ويلاحظ أيضا اهتمام هذه الفلسفة بالتجربة والممارسة والخبرة في
مجال المعرفة والتفكير العلمي ،وجعل ذلك أساسا مهما من أسس التفكير
العلمي السليم ان لم يكن هو كل شيء فيه .

وهكذا فان أبرز المآخذ على هذه الفلسفة فيما يتعلق بالتفكير
العلمي هو نظرتها اليه كوسيلة للحياة الواقعية وتحقيق المنفعة فقط،
وبذلك تضيق مجال التفكير وتنكر عليه الانطلاق الى عالم المثل والقيم
والفنون الراقية والتأمل العميق في بديع صنع الخالق ،وسير الأحداث ،
لاستجلاء الحقائق والوصول الى استنتاج النتائج والعبر من ذلك.

كما أن نظرتها النسبية الى المفاهيم والأفكار وعلاقات الأشياء
التي جعلتها تنكر خلود القيم والمثل الروحية ، تعد نظرة قاصرة لاتتصف
بالشمول والموضوعية لانه اذا كانت بعض النتائج العلمية والقضايا المعرفية
تتسم بالنسبية فان العقائد والشرائع السماوية والقيم العليا والمثل

الروحية لاشك بعيدة عن هذا الحكم ، فهي خالدة خلود المصدر الذي نبعث منه وهو الوحي الالهي .

ويؤخذ عليها أيضا نظرتها الى انسانية المعرفة فهي تسرى أن الانسان هو مصدر مثله وهو يبني الحقيقة لنفسه من خلال التجريب والبحث ولاشك أن الانسان كائن غير كامل فالكمال المطلق لله تعالى فالانسان يميل الى المعرفة ويكتشف الحقائق ولكنه لا يمكن أن يكون هو صانعها وصانع المثل والقيم .

وخلاصة القول فان البراجماتية رغم دعوتها الى التفكير والعلمي فانها قد حصرت التفكير في نطاق ضيق يقتصر على الحياة المادية المحيطة بالانسان ، وأرادت أن تخضع كل شيء في الحياة للممارسة والتجريب وجعلت من الانسان حكما على قيمة ونفع الأفكار والمفاهيم والقيم ، ومن خلال ذلك طالبت بأن يبتكر لنفسه ما يناسبه منها حسب ظروفه وملابسات حياته ، انطلاقا من مبدأ أفكار خلود القيم ، وانكار ثبات المثل ، والدموة السي الاستمرارية والديناميكية في المعرفة والتفكير العلمي .

وقد تأثرت المفاهيم التربوية في الفلسفة البراجماتية ككـل الفلسفات السابقة بما اشتملت عليه من اتجاهات ومبادئ سواء فـي أهدافها أم محتواها أم طريقتها . فاما من حيث الأهداف فانها تتم بالتفكير والتطور والاستمرارية والنفعية ، ولذلك فهي ترفض مبدأ الثبات كلياً ، فليس لها ثوابت لامن القيم ولا من غيرها ، وتقيس قيمة الهدف بمدى نفعه الآتي السريع ، وهي بسبب ذلك ترفض المثل والقيم والمفاهيم المجردة وبذلك فهي من المنظور الاسلامي تضيق الخناق على المعرفة والمبادئ والغايات السامية .

أما من حيث المحتوى فعلى الرغم من أن التربية البراجماتية تحاول أن يكون محتواها شموليا يهتم بجميع جوانب شخصية الفرد ، الا أن ذلك

الشمول يظل ناقصا لتأثره أساسا بمبدأ الاستخفاف بالمثل والقيم وعالم المفاهيم المجردة والغايات العليا البعيدة . ولذلك فهو محتوى يعد من المنظور الاسلامي ناقصا ويعاني من خلل واضح لأنه شمول غير كامــــل، فهو وان شمل أكثر جوانب شخصية الفرد ، الا أنه يهمل جانب الفكر والقيم والمثل والحس الديني . كما أنه يركز على الدنيا وينسى الآخرة، ويركز على الماديات ويغفل الأمور المعنوية .

أما بالنسبة للطريقة فإنه أيضا على الرغم من اهتمام التربية البراجماتية بالنشاط وفعالية المتعلم والخبرة والممارسة والتجريب الا أنها أيضا ينقصها شيء من التوجيه والضبط ومساهمة المعلم بخبرته وتوجيهاته لتكون الطريقة ذات أثر ايجابي .

وهكذا اتضح أن الفلسفات التربوية السالفة ، قد لابت التفكير العلمي فيها الكثير من السلبيات سواء في غاياته أم مصدره ، أم مجالاته ، مما انعكس على المضامين التربوية لمفهوم التفكير العلمي فيها من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة . وذلك يؤكد حقيقة هامة وهي أن الفكر البشري والاجتهاد الانساني مهما بلغ من دقة ومهما بذل من محاولات يظل معرضا للانحراف والانزلاق ما لم يستهد بالهدي الرباني ويسترشد بالوحي الالهي .

وذلك ما يبرزه الفصل الآتي الذي يتناول فيه الباحث مفهوم التفكير العلمي في أبعاده ومضامينه التربوية من المنظور الاسلامي الذي يتميز بسلامته من كل تلك المظاهر من القصور والانحراف تبعا ليقين مصدره وأصاله غاياته وسمو توجهاته .

الفصل الثالث

التفكير العلمي ومحدداته من المنظور الإسلامي

- التفكير فريضة اسلامية .
- مفهوم التفكير العلمي وضرورته في الاسلام .
- خصائص التفكير العلمي في الاسلام .
- غايات التفكير العلمي في الاسلام .
- مصدر التفكير العلمي وأدواته في الاسلام .
- مجالات التفكير العلمي في الاسلام .
- ضوابط التفكير العلمي في الاسلام .
- ضمانات التفكير العلمي في الاسلام .
- بعض أساليب تربية التفكير العلمي في الاسلام .

* * *

- مقدمة -

تناول الباحث في الفصل الأول مفهوم التفكير وعملياته وأنواعه ،
وخصائمه وضوابطه ، كما حدد ماهية التفكير العلمي وخصائصه وسماته . وفي
الفصل الثاني عرض لبعض الفلسفات التربوية المشهورة في ضوء المعايير
التي ذكرت في الفصل الأول من حيث موقع التفكير العلمي ومحدداته وتطبيقاته
التربوية في كل منها مما أدى الى كشف ما فيها من جوانب النقص والخلل .

وفي هذا الفصل يحاول الباحث إبراز معالجة التربية الإسلامية لقضية
التفكير العلمي في جوانبها العديدة فيما يتعلق بنظرة الاسلام الى التفكير
العلمي على أنه فريضة لأسس تلك النظرة ، ومفهوم التفكير العلمي وخصائصه
وغاياته ومصدره وخصائمه وضوابطه وأساليب تربيته ، ليؤكد أصالة التفكير
العلمي من منظور الرؤية الإسلامية السديدة .

وتجدر الإشارة هنا الى أن الاسلام في معالجته تلك لم يقدم تحليلاً
تفصيلياً جزئياً لعملية التفكير مثل ذلك الذي قدم من خلال المفهوم
الفسيوولوجي والنفسي والفلسفي ، مع أنه أشار في القرآن الكريم والسنة
الشريفة الى بعض أنواع التفكير الايجابية وأمر بانتهاجها ، وبعض أنواع
التفكير السلبية القائمة على التقليد الأعمى والتواكل والخرافة وغيرها
وأمر بتجنبها .

وعليه فان معالجة الاسلام تتميز بالشمولية القائمة على بيان
القواعد الرئيسية والمبادئ العامة والأطر الأساسية لمفهوم التفكير
العلمي ، مع التركيز على توضيح غاياته السامية المرتبطة بالامسكان
والعبودية الخالصة لله تعالى ، وتحديد مجالاته وخصائمه وضوابطه وسماته
الاساسية في ضوء تلك الغايات .

وان هذا الاتجاه في المعالجة ليدل دلالة أكيدة على تميز الرؤية الإسلامية بالنظرة الايجابية والعملية لقضية التفكير العلمي بهدف توجيه الوجهة الرشيدة ليسهم في سعادة الانسان وترسيخ الايمان وبناء الأمة الرائدة دونما استناد لتوجهات مذهبية ايديولوجية تفتقد لعنصر الثبات واليقين على غرار ماصنعت المذاهب الوضعية قديمها وحديثها .

ومع ذلك فان الاسلام لا يصادر النتائج التي تتوصل اليها المحاولات البشرية في تلك المجالات العلمية المختلفة اذا كانت متفقة مع مبادئه وتعاليمه ، مع الأخذ في الاعتبار أنها تظل محاولات بشرية محكومة بظروف الزمان والمكان ومتغيرات العصر ومدى تقدم المعرفة واختلاف المداخل والمذاهب الفلسفية ، بينما الرؤية المعيارية الاسلامية مصدرها الوحي المتعفف بالثبات والعموم والدوام .

ان التفكير العلمي في الاسلام ليس مجرد عملية عقلية يؤديها الانسان متى شاء وكيفما شاء ولاى غرض يريد ، بل هو أجل من ذلك ، انه عبادة من أعظم العبادات ، لارتباطه بالايمان والعبادة والعمل ، انه باختصار فريضة اسلامية ، وفيما يلي توضيح ذلك .

...

- التفكير فريضة اسلامية -

عندما خلق الله تعالى الانسان وكرمه وفضله على كثير من خلقه كما قال تعالى : ﴿ ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً ﴾ (الاسراء : آية ٧٠) . كان من أبرز مظاهر ذلك التكريم والتفضيل تميزه بالعقل ، ذلك أن العقل من أهم نعم الله تعالى على الانسان ، والتي توجب عليه الشكر والعرفان ، وذلك الشكر يكون باستعماله فيما أرشده الله تعالى اليه من سبل سعادته في الدنيا والآخرة ، من خلال تفكيره وتدبره الذي يقوده الى يقين الايمان وصحة التعبد وسلامة السلوك في مختلف شئون حياته .

فالتفكير فريضة اسلامية ، لأنه هو الذي به تتحقق انسانية الانسان وتميزه ، ويبرز دوره في عبادة الخالق تعالى ، وعمارة الكون ، وبناء الحضارة .

وهو بهذا يعد أمراً فطرياً في الانسان ، فهو السبيل الذي يتوصل به الى اكتشاف الحقائق والمفاهيم والقوانين التي تحكم الكون المحيط به ، والحياة التي يعيشها في مختلف مجالاتها وشؤونها .

وهناك الكثير من النصوص في القرآن الكريم والسنة الشريفة التي تحث على التفكير والتدبر والتأمل والاعتبار . ومن ذلك قوله تعالى : ﴿ أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى ﴾ (الروم آية ٨) . وقوله عليه الصلاة والسلام : " تفكروا في كل شيء ولا تتفكروا في ذات الله عز وجل فان بين السماء والسابعة الى كرميه سبعة آلاف نور وهو فوق ذلك " (البيهقي ، دة ، ص ٤٢٠) .

وعلى الرغم من تعدد وظائف العقل وأنواع التفكير التي أشار اليها

الا أن " فريضة التفكير في القرآن الكريم تشمل العقل الانساني بـكـل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها ، فهو يخاطب العقل الوازع ، والعقل المدرك ، والعقل الحكيم ، والعقل الرشيد ، ولا يذكر العقل عرضا مقتضا ، بل يذكره مقمودا مفعلا على نحو لا نظير له في كتاب من كتب الأديان " (العقاد ، ١٣٩١ هـ ، ص ٩٠) . وذلك نابع من شمولية المنهج القرآني في معالجة كافة الأمور والقضايا .

وبتدبر الآيات الكريمة التي حثت على التفكير يلاحظ أنها تربط بينه وبين السمات الايجابية التي ينبغي أن يتسم بها كل انسان كالرشد والمسالـح والهداية والحكمة . فجدير بالمسلم أن يأخذ بالتفكير الواعي والتدبـر والنظر لفهم الأمور على حقيقتها ، واستنتاج النتائج السليمة بما يفضي به الى الاختيار السليم واتخاذ القرار الصحيح .

والمسلم ينبغي له أن يدرك ويعي أن وجود الانسان في هذه الحياة منذ بدء خلقه قائم على أساسين رئيسين هما التكريم بالايـمان والتكليف بالعمل فالأساس الأول نابع من تكريم الله تعالى للانسان وتفضيله على كثير ممن خلق بما زوده به من قدرات وامكانيات وباختصاصه بالرسـل والشرائع ، والأساس الثاني نابع من تكليفه بالخلافة وحمل الأمانة وعمارة الأرض ونشر دين الله في الأرض فلـكي يكون أهلا لذلك التكريم والتشريف ينبغي أن يكون على قدر كبير من الوعي والفهم والادراك ، ولكي يقوم بمقتضيات التكليف ينبغي له أن يكون قانرا عليه ممتلكا لوسائل تحقيقه ولا يتأتى له ذلك الا بالتفكير المستنير .

وتبعاً لتلك المكانة التي بوأها الله تعالى للانسان تكريماً وتشريفاً وذلك التكليف الذي حمـله اياه فانه الكائن الوحيد الذي يتحمل مسؤولية الخلافة وعمارة الأرض ، فلقد خلق الله سبحانه وتعالى الانسان وجعله خليفة

في الأرض . كما قال تعالى : ﴿ واذ قال ربك للملائكة اني جاعل في الأرض خليفة قالوا اتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمـــــــدك ونقدس لك قال اني أعلم ما لاتعلمون ﴾ (البقرة : ٣٠) وقوله تعالى : ﴿ وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم ، وليبدلنهم من بعد خوفهم أمنا يعبدونني لا يشركون بي شيئا ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون ﴾ (النور : ٥٥) قال الخازن رحمه الله تعالى : " والصحيح انه انما سمي خليفة لأنه خليفة الله في أرضه لاقامة حدوده وتنفيذ قضاياه " (الخازن ، ١٣٩٩ هـ ، ج ١ ، ص ٤٥) . وهو تشریف لبني آدم يقتضي منهم الفهم والتفكر والتدبر للقيام بما يجعلهم أهلا له ، لأن الخلافة تنفيذ مراد الله تعالى في الأرض واجراء أحكامه فيها ، وذلك معناه أن يكون الانسان سلطانا في الكون بغاية تطبيق المهمة التي كلفه بها المستخلف له . (النجار ، عبدالمجيد ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٤٧) .

كما أن عمارة الأرض مرتبطة بالخلافة ونتيجة عنها ، فلكي يكون الانسان أهلا للخلافة في الأرض فان عليه أن يعمرها ويصلحها باستغلال مواردها وتوظيف طاقاتها من أجل خيره وسعادته ، وذلك لايتأتى الا بالتفكير العلمي البناء الذي هو أساس الانجاز والتقدم .

ولكي يحقق الاسلام هدفه في التنمية والاستثمار حث الناس على استغلال كل امكانية متاحة يتحقق من ورائها نفع للفرد أو الجماعة . (رضوان ، ١٩٨٢ م ، ص ٩٣) .

ولذلك فان من أهم مبادئ الاسلام الأمر بالعمل والم بناء والفرس والانتاج . وفي الحديث عن أنس رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعاً فيأكل منه طير أو انسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة " (البخاري ، دت ، ج ٣ ، ص ٦٦) وفي رواية

أخرى عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " أن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يفكها فليفكها " (ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٢ ، ص ١٨٢) . وذلك توجيه الى العمل المستمر المستمر حتى آخر لحظة من الدنيا ، وهو ما يتطلب أن يعمل الانسان الفكر والنظر في سبيل التعرف على أفضل السبل للقيام به والتمكن من تحقيقه على أكمل صورة .

كما أنه يفتضح بمسئولية حمل الأمانة وهي من أعظم ما شرف الله تعالى به الانسان وميزه بها عن غيره من المخلوقات . قال تعالى : ﴿ انا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الانسان انه كان ظلوما جهولا ﴾ (الاحزاب : ٧٢) . ذكر ابن جرير الطبري عدة أقوال في تفسيرها منها أنه " اختلف أهل التأويل في معنى ذلك ، فقال بعضهم ان الله عرض طاعته وفرائضه على السموات والأرض والجبال على أنها ان أحسنت أثبتت وجوزيت وان ضيعت عوقبت فأبت حملها شقفا منها أن لا تقوم بالواجب عليها ، وحملها آدم (انه كان ظلوما) لنفسه (جهولا) بالذي فيه الحظ له " (الطبري ، ١٤٠٥ هـ ، ج ٢٢ ، ص ٥٣) . فحمل الأمانة أي الفرائض التي فرضها الله على الانسان يتطلب فهمها واستيعابها جيدا لكي يتحقق له طاعته فيها وقيامه بما كلف به والحذر من الوقوع في معاصيه ونواهيها ولا يمكن أن يتم ذلك الا بالتفكير السديد والعقل الرشيد .

وهو أيضا يتحمل مسؤولية التمييز والاختيار بين الخير والشر ، فقد ميز الله سبحانه وتعالى الانسان بالعقل الذي به يدرك الخير والشر وبه يعرف الحق من الباطل والهدى من الضلال وجعل عملية التمييز تلك هي محور الابتلاء في هذه الحياة فقد قال تعالى في بيان تكريم الانسان وتمييزه على سائر المخلوقات : ﴿ ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر

والبحر ورزقناهم من الطيبات وفعلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً * (الاسراء : ٧٠) وقال تعالى في بيان هداية الانسان الى طريق الخيـر والشر : * وهديناه النجدين * (البلد : ١٠) . وقال تعالى في بيان الابتلاء بالحياة والتمييز بين الخير والشر : * الذى خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور * (الملك : ٢) ولعلـل مما يؤكد ذلك الابتلاء والاختبار أنه سبحانه وتعالى جعل الجنة محفوفة بالمكاره والنار محفوفة بالشهوات ، ولذلك فإن سلعة الله غالية ألا وهي الجنة . وهذا الابتلاء يقتضي مجاهدة للنفس وارتقاء للروح لا يتم الا بغلبة التفكير السليم والوعي الهادف .

ولاشك أن التمييز بين الخير والشر النافع والضار يتطلب إعمال الفكر والتأمل وتقليب النظر والفهم والاحاطة وبعداً في النظر وقدرة حكيمة على اتخاذ القرار السليم وخاصة في مواقف الفتنة والابتلاء . ومثال ذلك قصة أحد الثلاثة الذين انطبق عليهم الغار كما في الحديث الذى أخرجه الامام البخارى رحمه الله تعالى حيث قال : " اللهم ان كنت تعلم أنه كان لى ابنة عم من أحب الناس الي واني راودتها عن نفسها فأبت الا أن آتيها بمائة دينار فطلبتها حتى قدرت فأتيها بها فدفعتها اليها فأمكننتني من نفسها فلما قصدت بين رجليها قالت : اتق الله ولا تفزع الخاتم الابحقه ، فقامت وتركت المائة دينار فان كنت تعلم اني فعلت ذلك من خشيتك ففرج عنا ففرج الله عنهم فخرجوا " . (البخارى ، د ٢ ، ج ٢ ، ص ١٤٨) . فانه قد هداه الله تعالى الى تحكيم العقل فاختر رضى الله والنعيم الدائم في دار الخلود وتخلّى عن اللذة الآنية الزائلة .

من كل ذلك تتبين أهمية التفكير المستمر والوعي الدائم وضرورته للانسان ليكون قادراً في كل لحظة أن يميز بين داعي النفس الأمارة بالسوء ، وداعي النفس الخيرة التي تحقق النعيم الخالد عند الله المتمثل في استجابته لأوامر الله تعالى وامتناعه عن محارمه . ولكي يحقق الانسان الغاية العليا من خلقه وهي العبودية الخالصة لله تعالى واقامة شريعته الخالدة فانه ينبغي له فهم الشريعة الاسلاميـة

والقدرة على متابعة كل ما يستجد من أمور ومستحدثات في مختلف جوانب ومجالات الحياة الانسانية لكي يتم ايجاد واستنباط الأحكام المناسبة لها وفقا لأصول التشريع الاسلامي وتحقيقا لمصالح الخلق التي أمر الله بها.

فمن مصادر التشريع في الاسلام الاجتهاد وهو : " بذل الفقيه جهده العقلي في استنباط حكم شرعي من دليله على وجه يحس فيه العجز عـــــــن المزيد " . (حسب الله ، ١٢٩٦ هـ ، ص ٧٩) . وان فتح باب الاجتهاد الســــــلبي أكد الاسلام عليه لهو من أعظم الوسائل التي يتحقق بها ذلك الفهم الواعي لدقائق الشريعة والمتابعة الحية الفعالة لكل موقف أو مسألة تستجد في شئون هذه الحياة ، في حالة عذم وجود نص صريح من الكتاب والسنة . وحيث أن مصادر التشريع في الاسلام من كتاب وسنة كلها متكاملة وكلها تحت عــــــلى التفكير والاجتهاد فان " الفهم الواجب على المسلم هو في الأخذ من جميع هذه المصادر والعمل بها ، فلا تعارض بين النص والاجتهاد في وجوب الفهم في كل منها ، لأن المسلم - بعدما تلقاه من الأوامر الالهية التي توجب عليه التفكير والتدبر ولاحتكام الى العقل والبصيرة - لا يستطيع أن يعتقد أنه مطالب باتباع النص بغير فهم ولا تفرقة بين مواضع الاتباع وأسبابه ، ومن قال ان العمل بالنص يعني العمل بغير فهم فليس هو من الاسلام في شيء " . (العقاد ، ١٣٩١ هـ ، ص ١٣٣) . فالمسلم مطالب بالاجتهاد من عدة نــــواح . فمنها أن يجتهد في فهم النصوص الشرعية الشابتة أو القطعية ليزداد يقينا ووعيا بها ، وذلك يحقق له المنفعة الذاتية بتعزيز ايمانه القلبي والروحي بقناعة فكرية وعقلية واعية . ويحقق له المنفعة الخارجية بجعله أكثر قدرة على الدعوة الى الله على بصيرة وهدى وفهم عميق .

ومن عظمة الاسلام أنه جعل للمجتهد أجرا حتى اذا أخطأ " عن عمرو ابن العاص رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : " اذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران ، واذا حكم فاجتهد فأخطأ

فله أجر " (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٤) ولكي يحصل المجتهــد
على الأجر حتى اذا أخطأ فإنه يتوجب عليه الأخذ بمتطلباته وأهمها
التفكير الراعي .

وبما أن أمة الاسلام هي الأمة الشهيدة على الأمم فإنها تتحمل
مسئولية الدعوة ، فمنذ أن بعث الله تعالى الرسل الى خلقه كلهم بتبليغ
دعوتهم اليهم ونقل رسالته كاملة سليمة من كل نقص ولم تنحصر وظيفــة
المؤمنين منذ بدء الخليقة في العبادة فحسب ، بل تعدتها الى مسؤولية
القيام بالدعوة الى تمكين دين الله في الأرض وبسط شرعه ونهجه على كل
شرع سواه ، وهي جزء من الأمانة التي حملها الانسان .

ولقد بلغت هذه المسؤولية ثروتها في الأمة التي بعث اليها خاتم
الأنبياء والرسل محمد صلى الله عليه وسلم وهي أمة الاسلام التي أمرها
البارى عز وجل بالدعوة وتبليغ الرسالة الخاتمة الى كل البشر كما قال
تعالى : ﴿ ولتكن منكم أمة يدعون الى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون
عن المنكر وأولئك هم المفلحون ﴾ (آل عمران : ١٠٤) وقال عز وجل :
﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول
عليكم شهيدا ﴾ (البقرة : ١٤٣) فمسئولية الدعوة تتطلب من أمة الاسلام
التفكير والفهم واعمال الفكر لكي تقوم بها باحسن طريقة وأفضل أسلوب
لتحقيق النتائج المنشودة عن طريق التمكن من الوسائل والأساليب المفضلة
والمؤثرة في النفوس بالحكمة والموعظة الحسنة والمجالة المنطقية
كما قال تعالى : ﴿ ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم
بالتي هي احسن ان ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين ﴾
(النحل : ١٢٥) . كما تتطلب الدعوة البصيرة النافذة والاحاطة الشاملة
لمجريات الأمور حتى تحقق أثرها المرجو قال تعالى : ﴿ قل هذه سبيلي

أدعو الى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا ممن
المشركين ﴿ (يوسف : ١٠٨) ٠ وهكذا يتضح أن الدعوة الى الله تعالى هي
والى نشر دينه القويم ليظهر على كل الأديان والملل هي من أوجب
واجبات المسلم ولذا فعليه أن يعمل على امتلاك كل الوسائل والسيـل
المحققة لذلك ومن أعظمها التفكير الفعال .

وخلاصة القول أن الاسلام يدعو للإخذ بالتفكير ويوجه الى الاهتمام به ،
من خلال الأساليب المباشرة أوغير المباشرة لقمان فعالية الانسان ودوره في
الحياة والكون ، ولتحقيق مهمته التي أوكلت اليه ، وأمانته التي كلف
بها ، سواء بتشريفه باستخلافه في الأرض ، أو بحمله الأمانة التي عرّفها
الله تعالى عليه وعلى غيره فتصدر لها وتحمل مسئوليتها ، أو بمسئوليته
من عمارة الأرض والتي تستند الى تلك الخلافة التي شرف بها والأمانة التي
تحملها أو بمسئوليته في حمل لواء الدعوة الى الله تعالى حبا في نشر
الخير للآخرين وشكرا لله تعالى على نعمة الهداية والتوفيق ، أو بمسئوليته
الفردية والاجتماعية على مستوى الأسرة أو الأمة أو العالم كله فهو مطالب
بفهم الشريعة لكي يعبد الله على هدى وبصيرة ويعمق ايمانه بالله ،
أو بتكريمه بمنحه العقل الذي يميز به بين الخير والشر وابتلائه لكي
الحياة لكي يعمل ذلك العقل في الوصول الى الاختيار الصحيح والمنهج
السليم والغاية المثلى ، وان كل ذلك ليدل دلالة واضحة على أن التفكير
في ديننا فريضة واجبة على الجميع وفي كل وقت وتحت كل الظروف والمتغيرات

مفهوم التفكير العلمي وضرورته في الاسلام :

تناول الاسلام مفهوم التفكير كغيره من المفاهيم والقضايا المهمة تناولاً شمولياً ففي القرآن الكريم والسنة الشريفة الكثير من الآيات والأحاديث التي توجه المسلم الى التفكير والتدبر والاعتبار من خلال أساليب كثيرة مختلفة الصور ومتعددة الجوانب .

وتأكيداً لذلك نجد أن مفهوم التفكير قد جاء في القرآن الكريم بألفاظ مختلفة مثل فكر ، وعقل ، وتدبر ، ونظر ، وفقه ، ورأى ومشتقاتها . فقد ورد الفعل فكر ومشتقاته سبع عشرة مرة مثل قوله تعالى ﴿ أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى ، وإن كثيراً من الناس بلقاء ربهم كافرون ﴾ (الروم : ٨) ، وقوله تعالى : ﴿ أولم يتفكروا ما يصاحبهم من جنة إن هو إلا نذير مبين ﴾ (الاعراف : ١٨٤) . وكثير من الآيات التي تنتهي بقوله تعالى ﴿ إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون ﴾ أو ﴿ لعلمهم يتفكرون ﴾ .

وورد الفعل عقل ومشتقاته تسعاً وأربعين مرة مثل قوله تعالى : ﴿ وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون ﴾ (العنكبوت : ٤٣) وقوله تعالى : ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فأنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي فسد الصدور ﴾ (الحج : ٤٦) . وكثير من الآيات التي تنتهي بقوله تعالى : ﴿ أفلا تعقلون ﴾ أو ﴿ لعلمهم يعقلون ﴾ أو ﴿ لعلمكم تعقلون ﴾ .

كما ورد الفعل رأى ومشتقاته كدلالة على الفهم والتدبر ثمان وتسعين مرة مثل قوله تعالى : ﴿ ألم تروا كيف خلق الله سبع سموات طباقاً ﴾ (نوح : ١٥) وقوله : ﴿ أولم ير الإنسان أنا خلقناه من نطفة فإذا هو خصيم

مبين ﴿ (يس : ٢٧) . وكثير من الآيات التي تبدأ بقوله تعالى : ﴿ أولم يرو ﴾ أو ﴿ أولم ترو ﴾ وما شابه ذلك . (عبد الباقي ، دة ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم) .

وقد وردت أفعال يفقه ويتدبر وينظر على المنوال نفسه ، وكانت كلها تتناول الظواهر الكونية الدالة على عظمة الخالق والأحداث ومصائر الأمم السابقة وبعض أحكام الشريعة الخالدة والإشارة إلى دقتها ومصواب أهدافها بغرض توجيه الإنسان إلى التأمل والتفكير فيها ليمل إلى يقين الإيمان المبني على معرفة الخالق وعبادته الحق .

كما ورد الفعل فكر ومشتقاته في الحديث الشريف كثيرا ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام : ((تفكروا في كل شيء ولا تفكروا في ذات الله عز وجل ، فإن بين السماء والسابعة إلى كرسيه سبعة آلاف نور وهو فوق ذلك)) (البيهقي ، دة ، ص ٤٢) .

وورد الفعل عقل ومشتقاته بمعنى الإدراك والفهم في كثير من الأحاديث ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم : ((رفع القلم عن ثلاثة : عن النائم حتى يستيقظ وعن الصبي حتى يحتلم وعن المجنون حتى يعقل)) (أبوداؤد ، ١٤٠٠ هـ ، ج ٦ ، ص ٢٣٢) .

وكذلك ورد الفعل يفقه ومشتقاته . وكانت غالبا تدور حول فهم الشريعة والأحكام بأحكامها وإدراك غاياتها وحكمها السامية . (وينسبك ، ١٩٣٦ م ، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث الشريف) .

وإذا كان لفظ العقل لم يرد في القرآن الكريم بصيغة اسمية ، مما حدا ببعض المستشرقين أن يترتبوا على ذلك نتائج سلبية ، منها اغفال الإسلام أهمية العقل والتفكير ، فإنه قد غاب عنهم أن القضايا العقلية

لاتتعلق بالصيغة الاسمية قدر تعلقها بعمل العقل وأثره الفعلي ، كما
أن القرآن الكريم أشار بصيغ اسمية لبعض مترادفات العقل مثل اللب والنهي
والحجر بشمول أكبر واتساع يربط بين وظائف العقل والحس والوجدان .
(الجوز ، ١٩٨٢ م ، ص ١٦) .

ومن أبرز مناهج التفكير العلمي التي أكد عليها الاسلام منهج
الاستدلال العقلي الذي ينبني على قواعد التأمل والتفكر والقياس المنطقي
والربط بين النتائج وأسبابها الحقيقية والانتقال من الجزء الى الكل
توصلا الى القواعد الكلية التي يفسر في ضوئها المجهول حملا على المعلوم .

ومنها منهج الاستقراء التجريبي القائم على المشاهدة والملاحظة
والتجريب والممارسة والتعرف على طبيعة الظواهر الكونية والقوانين التي
تحكمها . (عناية ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٩٠-٩٧) . وهذه المناهج الاسلامية الأصيلة
تتميز بأنها مناهج علمية هادئة متفتحة تخاطب أصحاب العقول الواعية
وتوجهها لاعمال الفكر والنظر في حقائق الكون للوصول الى المعرفة الحقة .
مؤكد على أن الله تعالى قد أودع في الانسان وسائل الإدراك الحسي
والعقلي . (رضوان ، ١٩٨٢ م ، ص ٥١) .

ومثالا على الاستدلال العقلي أشار القرآن الكريم الى أن العقل
البشري يستدل فطريا على وجود الخالق من خلال التعرف عليه بطل قدرته
بمعرفة بديع صنعه في الكون . قال تعالى : ﴿ ولئن سألتهم من خلق
السموات والأرض وسخر الشمس والقمر ليقولن الله فأنى يؤفكون ﴾
(العنكبوت : آية ٦١) .

ومن صور المجادلة المنطقية لأهل الكتاب قوله تعالى : ﴿ يا أهدل
الكتاب لم تحاجون في ابراهيم وما أنزلت التوراة والانجيل الا من بعثه

أفلا تعقلون ﴿ (آل عمران : ٦٥) . ومن ذلك أيضا قوله تعالى : ﴿ وضرب
لنا مثلا ونسي خلقه ، قال من يحيى العظام وهي رميم ، قل يحييها الذي أنشأها
أول مرة وهو بكل خلق عليم ﴾ (يس : ٧٨-٧٩) . وفي إشارة الى ارتباط
النتائج بأسبابها الحقيقية والحتمية القائمة بينها يقول تعالى :
﴿ وإذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليها القول
فدمرناها تدميرا ﴾ (الاسراء : ١٦) .

وينوه القرآن الكريم الى أهمية وجود البرهان على أية دعوى
أو قضية في أربع آيات بقوله تعالى : ﴿ قل هاتوا برهانكم ﴾ (البقرة : ١١١) ،
الأنبياء : ٢٤ ، النمل : ٦٤ ، القصص : ٧٥) . كما ينبه الى أسلوب القياس
في حالة التماثل كما في قوله تعالى : ﴿ ولقد جاء آل فرعون النذر .
كذبوا بآياتنا كلها فأخذناهم أخذ عزيز مقتدر . أكفركم خير من أولئكم
أم لكم برائة في الزبر ﴾ (القمر : ٤١ - ٤٣) .

وفي مجادلة الرسول صلى الله عليه وسلم للشاب الذي جاء يستأذنه
في الزنا ، واقناعه للرجل الذي شك في نسب ابنه اليه بسبب اختلاف لونه منه
يتجلى هذا الأسلوب المنطقي العقلي القائم على القياس والحجة والاقناع .

أما المنهج الاستقرائي الذي يعتمد على المشاهدة والملاحظة والتجربة
فقد أشار اليه القرآن كثيرا في آيات الكون وظواهر الطبيعة وتعاقب الأزمان
فقال تعالى : ﴿ قل انظروا ماذا في السموات والأرض ﴾ (يونس : ١٠١) وقال
تعالى : ﴿ أفلا ينظرون الى الأبل كيف خلقت ، والى السماء كيف رفعت ،
والى الجبال كيف نصبت ، والى الأرض كيف سطحت ﴾ (الغاشية : ١٢-٢١) وقال
تعالى : ﴿ وآية لهم الأرض الميتة أحييناها وأخرجنا منها حبا فمنه ياكلون .
وجعلنا فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها من العيون . ليأكلوا من
ثمره وما عملته أيديهم أفلا يشكرون ﴾ (يس : ٣٣ - ٣٥) .

وقال تعالى : ﴿ ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين ﴾ (الروم: ٢٢) .

وقال تعالى : ﴿ فلينظر الإنسان إلى طعامه . أنا صببنا الماء صبا . ثم شققنا الأرض شققا . فأنبتنا فيها حبا . وعنبا وقصبا . وزيتونا ونخللا . وحدائق غلبا ﴾ (عبس : ٢٤ - ٣٠) .

وقال تعالى : ﴿ فلينظر الإنسان مع خلق . خلق من ماء دافق . يخرج من بين الصلب والترائب ﴾ (الطارق : ٥ - ٧) .

وكلها آيات تدل على أهمية المشاهدة والملاحظة لحقائق الكون وعجائب الخلق وظواهر الطبيعة مرحلة أساسية في التعرف على خصائصها وسماتها ومن ثم الاحاطة بفهمها واستكناه أسرارها واكتشاف القوانين التي تحكمها .

وفي ضوء هذا المنهج يوجه الاسلام العقل البشري الى التأمل فسي العالم المادي المحيط به من عدة زوايا وهي :

- (١) النظر الى مادة الشيء التي خلق منها . (٢) النظر الى كيفية خلق الشيء
- (٣) النظر الى كيفية بدء خلق الشيء .
- (٤) النظر في الأطوار والمراحل التي يمر بها الشيء خلال حياته أو وجوده في ظاهر الحس .

(٥) النظر في درجة اتقان صنع الشيء . (طعيمة ، دمت ، ص ١٧٧) .

وهكذا يجمع منهج التفكير العلمي في الاسلام بين الأسلوبين العقلاني والحسي ، النظري والتجريبي في نسق متكامل يفضي بالإنسان الى الإدراك الصحيح لحقائق الأشياء والأحداث والظواهر والأفكار والمفاهيم .

وبذلك يكون مفهوم التفكير العلمي في الاسلام مفهوما شاملا يسترشد بالوحي ويستعين بالحواس في التعرف على العالم المادي المحيط بالإنسان ويستنير بالعقل في تنظيم المعرفة في منظومة فكرية متناسقة متماسكة تقوم على مبادئ علمية ثابتة من السببية والحتمية والافتراد في سبيل تفسير صحيح لكل ما يعايشه الإنسان من عناصر المعرفة المادية والمعنوية بما يفضي به الى يقين الايمان وحقيقة العلم والمعرفة .

ومن خلال هذا المفهوم يتضح أن مجال التفكير العلمي في الاسلام ليس هو

العالم العقلي فحسب كما نادت الفلسفة المثالية ، ولا هو العالم المادى فحسب كما نادت الفلسفات الطبيعية والمادية بل هو مجال تتكامل فيــــــــــــه الجوانب المادية المعنوية والمعرفة الحسية والعقلية .

وقد أعلی الاسلام من قيمة التفكير وربطه بالایمان والسلوك المستقیم للمؤمنین الراشدين. يقول الحق تبارك وتعالى : ﴿ ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات لأولی الألباب . الذين یذكرون الله قیاما وعودا وعلى جنوبهم ویتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانه فقنا عذاب النار ﴾ (آل عمران : ١٩٠-١٩١) . وفي هاتین الآيتين الکریمتین یتضح اعلاء قيمة التفكير والتنويه بشأنه بجعله صفة من صفات الشناء للمؤمنین الراشدين أولی الألباب والأفهام وفي ربطه بالذکر اشارة الى أنه في حقیقته صنف من أصناف العبادة ، ویوحی ذلك بحقیقتین مهمتین هما :

— الحقیقة الأولى : أن التفكير في خلق الله تعالى والتدبر فی کتاب الـکون المفتوح ، وتتبع ید الله تعالى المبدعة ، وهي تحرك هذا الـکون وتقلب صفحات هذا الـکتاب ، هو عبادة لله من صمیم العبادة ، ومن صمیم الذکر .

— الحقیقة الثانية : أن آیات الله في الـکون لاتتجلى على حقیقتها الموحية الا للقلوب الذاکرة العابدة وأن هؤلاء الذين یفکرون الله قیاما وعودا وعلى جنوبهم — وهم یتفكرون في خلق السموات والأرض واختلاف الـلیل والنهار — هم الذين تتفتح لبصائرهم الحقائق الـکبری المنطویــــــــــــة في ذلك . (سید قطب ، ١٤٠٢ هـ ، ج ١ ص ٥٤٥) .

وفي ذلك أيضا توجيه للمؤمنین بأن یبحثوا عن کنه الأشياء وأمرار الأحداث والوقائع في هذا الـکون العریض ، حیث ان تقرير الحقیقة الـکبری

التي أشارت اليها الآيات وهي أن الخالق جلت قدرته لم يخلق شيئا عبثا ولا باطلا ، بل ان وراء كل حادثة قانونا . وخلف كل مخلوق خصائص وطبائع تحكمه ، ولذلك فلا بد من البحث الدائم ، والتفكير المستمر بهـ~~ـ~~ استكشاف القوانين والعلل التي تكمن وراءها . فالقرآن الكريم يحث كثيرا على التفكير ، ولا يتضمن حكما من الاحكام يثقل حركة العقل في تفكيـ~~ـ~~ره أو يحول بينه وبين الاستزادة من العلوم ما استطاع حيث استطاع ، وهو يجعل التفكير السليم والنظر الصحيح الى آيات خلقه وسيلة من وسائل الايمان بالله . (العقاد ، ١٩٦٩م ، ص ١٦) .

ولاشك أن في ذلك خيرا للبشر فعندما يشير الحق تعالى الى ذلك بقوله : ﴿ لعلكم تتفكرون ﴾ في نهاية بعض الآيات أي " فتستنبطوا الأحكام منها وتفهموا المصالح والمنافع المنوطة بها " (الألوسي ، دت ، ج ٢ ص ١١٦) فان فهم أسرار الكون ، وفهم أسرار الشرع أمران متكاملان مترابطان يربح أحدهما الآخر ، فكلما زاد المرء علما زاد ايمانه ، وكلما استنار بنور الدين والشريعة كان أقدر على فهم الأسرار الكونية بل ان انفصالهما عن بعضهما فيه خطر كبير " لأن العقل لا يفي بالهداية ما لم يتنور بنور ذكر الله تعالى وهدايته ، فلا بد للمتفكر من الرجوع الى الله تعالى ورعاية مآثر له ، وان العقل المخالف للشرع ليس الضلال ولا نتيجة لفكره الا الضلال " (الألوسي ، دت ، ج ٤ ، ص ١٥٩) . ولذلك جاء الأمر بالتفكير في آيات كثيرة في القرآن الكريم شاملا للجوانب المادية من مكونات الكون كالليل والنهار والسموات والأرض ، وللجوانب المعنوية المتعلقة بأحكام الشريعة والآداب والتعاليم الدينية في مختلف شئون الحياة .

كما أرشد المصطفى عليه الصلاة والسلام في عدة أحاديث الى أهمية التفكير وفضله واعتباره من أفضل العبادات بل يغلها أحيانا كما قال

صلى الله عليه وسلم : ((فكر ساعة خير من قيام ليلة))
(المتقي الهندي ، د.ت ، ج ١ ، ص ١٥٥) . والمقصود هنا هو التفكير العميق في عظمة الخالق وبديع صنعه في ملكوت السموات والأرض .

بل لقد أمر المصطفى عليه السلام بالمداومة على التفكير والتدبر لما في ذلك من أحياء للقلوب وإيقاظ للاحاساس فقال : ((تفكروا في كل شيء ولا تتفكروا في ذات الله عز وجل .. الحديث)) . (البيهقي ، د.ت ، ص ٤٢٠) . " وما تحدث رسول الله صلى الله عليه وسلم قبل نزول الوحي في غار حراء إلا أروع الأمثال على أعمال التفكير والنظر والتأمل والتدبر في ملكوت الله عز وجل ، وما الحجج والبراهين والأدلة المقنعة التي كان يسوقها رسول الله صلى الله عليه وسلم في دعوته الا نتيجة لايمان يقيني راسخ بربه تعالى عن اقتناع عقلي قائم على تفكير واع وتبصر نافذ وتدبر حميف " (الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٩) .

وخلاصة القول أن مفهوم التفكير في الاسلام قد ارتبط بأشاره وتحديد مجالاته وغاياته وفوابطه ، من غير توجيه كبير اهتمام الى تحليل ماهيته وحقيقته تحليلًا جزئيًا تفصيليًا ، ولكنه مع ذلك مفهوم شامل واسع يتسع لكل العمليات العقلية التي تدور حول النظر والتأمل والتدبر والادراك والوعي والاحاطة والتعمق والفهم وما يشبهها .

وهكذا يمكن القول أن مفهوم التفكير في الاسلام يعني ذلك النشاط العقلي العام الذي يأتي نتيجة لتفاعل الانسان مع الكون المحيط به والمجتمع الذي يعيش فيه والمفاهيم التي يتعامل معها وعيا وادراكا وفهما وسلوكا مبنية على ذلك الوعي والفهم . وبذلك تتعدد مجالات التفكير ، وصوره وتتضح أهميته في الاسلام ، مما أدى الى الاهتمام الشديد بتوفير الضمانات الكفيلة بوجود تفكير

ايجابي فعال ، وتحديد الفوايط التي توجه مسار ذلك التفكير وتحسدد
خطواته وتحميه من الوقوع في أي زلل أو خطأ . وفيمايلي يحساول
الباحث توضيح تلك الخصائص والضمانات والفوايط ببعض التفصيل .

• • •

- خصائص التفكير العلمي في الاسلام :

ان التفكير العلمي يمثل جانباً من جوانب النشاط الانساني في تفاعل المسلم مع الايمان والكون والحياة وهو لذلك - كغيره من جوانب النشاط الانساني - يجب أن يلتزم في الاسلام بأن يسير وفق شريعة الله تعالى وهدى ، وفي الاطار الذي ارتضاه له ، وهو لذلك أيضاً يتميز بخصائص تستقي أصولها وفعاليتها من طبيعة الاطار الذي ينطلق منه ذلك التفكير ، والمنهج الذي يتشكل وفقه .

واذا كانت مختلف المناهج في التفكير - قديمها والحديث - قد اعتورتها سلبيات كثيرة ، وشابها خلل ملموس نتيجة لقصور في تناول أحيانا ونتيجة للشطط في جانب من الجوانب أحيانا أخرى ، أو لسبب جوهرى قبيح - هذا وذاك ألا وهو غياب التوجه الايماني والتوجيه الرباني لها - ففلسفة التفكير العلمي في الاسلام قد خلا من كل تلك السلبيات ، وتميز بخصائص لا توجد في أي فلسفة تشرىوية أو نظرية اجتماعية أو منهجية فكرية ، سواء فلسفية تلك التي تنبع من ديانات سماوية سابقة حرفت ، أو فكر بشرى يتسم بالقصور الذي هو سمة البشر . وفيما يلي أبرز خصائص التفكير العلمي في الاسلام :

(١) أنه تفكير ايماني : محوره توحيد الله سبحانه وتعالى ، وهدفه اليقين الكامل بربوبيته سبحانه ، ووسائله ملتزمة باطار من الشريعة الإسلامية الكاملة . فالمسلم يمارس التفكير العلمي ، والاحساس بالمسيطرس على كيانه أن هذا النشاط الذي يقوم به عبادة لله تعالى وتقرّب اليه ينتظر منه الثواب والأجر الجزيل ، ذلك أن التفكير والتأمل في ملكوت الله تعالى ، وفي آيات الأنفس والافاق عمل تعبدي وسمة من سمات المؤمنين التي ذكرها القرآن الكريم ووصفهم بها كثيراً ، ونوه اليها الحديس النبوي في أكثر من موقع . كما دعت آيات كريمة تكاد لاتحصى الى التدبر

والتفقه والتعقل والتفكير ، وكلها صور للتفكير العلمي .

والاسلام كرسالة علمية وتربوية حرص على طهارة النفس واعتدال النظر واستقامة التفكير ، ليكون مراد الله تعالى وحكمته وعدالته ورحمته واضحا في الذهن مشرقا في القلب والضمير ، وحافزا للسير في سبيل العمل الصالح الذي تبني به الحياة السعيدة . (الملا ، ١٤٠١ هـ ، ص ٢٠٩) .

كما أن الاحساس بمعنية الله في الحركة والاحساس بالصلة معه تجعل المسلم يعيش في حالة من التيقظ والانتباه ليكون تفكيره متمشيا مع شريعة الله . (أبو العينين ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٥٠) . فالمسلم مطالب بأن يكون تفكيره خالما لوجه الله تعالى ، وملتزما بشرعه ونهجه ومتمشيا مع قيم ومبادئ الدين الحنيف .

وقد تأخى الدين والعقل لأول مرة في كتاب مقدس على لسان نبي مرسل بتصريح لا يقبل التأويل ، وتقرر بين المسلمين كافة أن من قضايا الدين ما لا يمكن الاعتقاد به الا عن طريق العقل والتدبر والتفكير . (الصاوي ، ١٩٨٥ م ص ٢٦٥) . ويعد التفكير العلمي في ظل الروح الاسلامية من أسس اسلام الوجه لله تعالى ومن الطرق المؤدية الى معرفته تعالى وخشيته . (الشيباني ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٢) . قال تعالى : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (فاطر : ٢٨) .

(٢) أنه تفكير قيمى أخلاقى : فهو تفكير ملتزم بالقيم الاخلاقية السامية من صدق وتسامح وعدل ، وأمانة ووفاء وغير ذلك من القيم الأخلاقية الرفيعة . كما تبدو علاقة التفكير في الاسلام بالقيم الأخلاقية من خلال اتسام الأخلاق الاسلامية بسمة الالتزام القائم على الاقتناع والحرية والحجة أكثر من استنادها الى الإلزام القهرى ، ولذلك فهي مرتبطة في النصوص الشرعية في معظمها بالحكمة والغاية منها . وهنأتى دور التفكير

فـ في الفهم والوعي والاختيار السليم .

ومن أبرز القيم الأخلاقية أثرا في تفكير المسلم الصدق ، وهو قيمة أخلاقية إسلامية عظيمة الشأن ، وقد أكد القرآن الكريم كثيرا عليها وحث على الالتزام الشديد بها ووصف أنبياء الله تعالى بالصدق والوفاء كما شدد عليها الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام في كثير من الأحاديث الشريفة . فقد وردت كلمة صدق ومشتقاتها في القرآن الكريم أكثر من مائة وخمسين مرة . قال تعالى : ﴿ أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ (البقرة : ١٧٧) . وقال تعالى : ﴿ والذي جاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون ﴾ (الزمر : ٣٣) .

وقال عليه الصلاة والسلام : ((أحب الحديث الي أصدق)) (البخاري ، د . ت ، ج ٧ ، ص ٦٢) .

فالمسلم يفكر بصدق ، ولا يقول إلا الصدق ، مما يجعل تفكيره وقوله متناسقين متكاملين لا تتواءم فيهما ولا موج .

والصدق يعني التزام الحق ، وإذا التزم المسلم بالحق في حياته ، جاء تفكيره موضوعيا متزنا منضبطا ، كما أن عملية الاختيار بين الحق والباطل أصلا تقوم على التفكير الناضج الذي يتضمن الوعي الصحيح والادراك الشامل والقرار المنطقي السليم .

وأما العدل : فهو أيضا قيمة أخلاقية إسلامية بالغة الأهمية ، فالإسلام دين العدل ، ودين الحق ومن أسى غاياته اشاعة العدل بين الناس وإقامته في المجتمعات البشرية ، ولذلك لم تشك منه ظلما أي أمة من الأمم التي تعاملت أو تعاملت مع المسلمين على مر أطوار التاريخ .

فالمسلم لا ينسب إلى نفسه ما ليس له ، ولا يسلبه من غيره ، ولا يغمط أحدا حقاً من

حقوقه ولا يدمي لنفسه ما لم يفعل ، ولا يترك على الآخرين ما فعلوا وما توصلوا اليه من فكر أو عمل .

قال تعالى : ﴿ ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى ، واتقوا الله ﴾ (المائدة : ٨) وقال تعالى : ﴿ ان الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون ﴾ (النحل : ٩٠) .

وقال صلى الله عليه وسلم : ((العدل بين الناس صدقة)) (البخاري ، دت ، ج ١١ ، ص ١٧١) .

فالعدل في القول والعمل سمة من سمات المسلم في جميع مواقف حياته وعلاقاته مما يثمر تفكيراً علمياً موضوعياً منمفاً في مناقشة أية قضية تعرض له . والعلاقة بين التفكير العلمي والعدل علاقة تبادلية فالعدل يتطلب تفكيراً دقيقاً عميقاً شاملاً لمعرفة الحقائق والحذر من الانزلق في الظلم والاجفاف ، والتفكير ينبغي أن يتم بالعدل حتى يكون علمياً موضوعياً .

أما التسامح وتقبل الرأي الآخر والرجوع عن الخطأ فهو سمة أخلاقية اسلامية يظهر أثرها بوضوح شديد في تفكير المسلمين ، فقد رباهم الاسلام على نبذ التعصب وقبول الحق واحترام آراء الآخرين ، وحتى اذا كانت تلك الآراء خاطئة فالمسلم يعمل على اصلاحها وتمويبها بالمجادلة الحسنة والحوار الهادف كما قال تعالى : ﴿ وجادلهم بالتي هي أحسن ﴾ (النحل : ١٢٥) .

وقد ظهرت آثار تعاليم الاسلام في التسامح والرحمة وعدم التعصب في سلوك المسلمين وخاصة خلال الفتح الاسلامي ، واذا كان هناك من المغرضين

من اتهموا المسلمين بالوحشية والتعصب فقد شهد بعض المنصفين — من أهل تلك البلدان التي فتحها المسلمون بعذل المسلمين وتسامحهم ورحمتهم — بينما لا يقدم التاريخ في صفحاته الطوال الا عددا ضئيلا من الشعوب التي عاملت خصومها والمخالفين لها في العقيدة مثلما فعل المسلمون مما أتاح لحضارتهم أن تتغلغل بين تلك الشعوب عن قناعة ورغبة من غير اكسراه ، ولا اجبار . (هونكه ، ١٩٧٩م ، ص ٢٥٧) .

(٣) أنه تفكير موضوعي يراعي الدقة ويتحرى الحقيقة : فالاسلام يوجه المسلمين الى الدقة في التعبير وتسمية الأشياء بأسمائها الحقيقية كما قال تعالى : ﴿ قالت الأعراب آمنا ، قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ، ولما يدخل الإيمان في قلوبكم ، وان تطيعوا الله ورسوله لايحكم — من أعمالكم شيئا ان الله عفور رحيم . انما المؤمنون الذين آمنوا بالله ورسوله ثم لم يرتابوا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله ، أولئك هم الصادقون ﴾ (الحجرات : ١٤-١٥) .

ومن متطلبات الموضوعية وتحري الحقيقة الأمانة العلمية . فالمسلم لا يكتف علمنا اهتدى اليه ، وينسب الفضل لأمله ، ويرجع المعلومات الى مصادرها الحقيقية لامتقائه بأن المصدر الأساسي هو الله سبحانه وتعالى . (أبو الصنين ، ١٤٠٠هـ ، ص ١٧٥) . ملتزما بقوله تعالى ﴿ ان الذين يكتُمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون ﴾ (البقرة : ١٥٩) .

لقد علم الاسلام المسلمين أن يفتحوا عقولهم للناس جميعا بالأخذ والعطاء لأن الحقيقة جوهرة عالمية فهي ملك مشاع بين الناس جميعا لا تقبل استئثارا ولا تتحمل قسمة ولا نزاعا فمن عرفها ابتكارا أو اقتباسا واعترف واهتدى بها فهو أحق بها . (الميداني ، ١٤٠٠هـ ، ص ١٢٤) .

كما علمهم أن يتجنبوا تأثير الهوى والعواطف في أحكامهم على الأشياء والأفكار والناس . ذلك أن العاطفة إذا تدخلت في الحكم على الأشياء فإنها تكون أحيانا كثيرة مفسدة لذلك الحكم . (أبو العينيين ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٤٦) . قال تعالى : ﴿ ولو اتبع الحق أهواءهم لفسدت السموات والأرض ومن فيهن ﴾ (المؤمنون : ٧١) . كما قال تعالى : ﴿ أفرايت من اتخذ الهه هواه وأضلله الله على علم وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة فمن يهديه من بعد الله أفلا تذكرون ﴾ (الجاثية : ٢٣) . وقال تعالى : ﴿ ومن أضل ممن اتبع هواه بغير هدى من الله ﴾ (القصص : ٥٠) .

فاتباع حكم الشهوات والغريزة والهوى في تدبير الأمور وتحقيق الرغبات والحكم بين الناس وتسيير أمور الحياة يؤدي إلى الفساد والفسق وتدمير الحضارة وانهيار القيم . (حسن ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٧) .

ولذلك فالاسلام يفرض على المسلم أن يبذل الجهد في سبيل اليقين ، وأن يتثبت في أحكامه ويفرض عليه تجريب الأمور بأقصى قدر ممكن من التجرد والموضوعية ، والابتعاد عن التأثير بأهوائه وشهواته وعواطفه ومصالحه الذاتية ، ما استطاع إلى ذلك سبيلا ، ليتسم بالنزاهة وعدم التعصب وتوخي الحق بصدق وأمانة . (الشيباني ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٠) .

وفي سبيل ذلك اهتم الاسلام بالتوجيه والتأكيد على استخدام الحواس والتجريب للوصول إلى المعرفة الموضوعية المؤكدة وخاصة في مجال المعرفة التطبيقية ، فلم يجوز الاسلام العلوم التجريبية فحسب بل حث عليها وألح في ذلك لتنبيه الناس إلى ما في الكون من آيات وآثار وروائع وبدائع تبعث على التأمل لترسيخ الشعور العميق بعظمة الخالق الذي يعد الكون آية على وجوده سبحانه وتعالى . (نقره ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٢٣) .

وقد أدى التزام الدقة والموضوعية الى وضوح الأمانة العلمية عند علماء المسلمين في بحوثهم ودراساتهم، وتدل عنايتهم بالأسانيد والروايات عن كل رجل وكل حديث على عمق النزعة العلمية عندهم ، فكانوا يعتمدون على البراهين القاطعة والأدلة الأكيدة تمشياً مع توجيه الله تعالى لهم بطلب البرهان ، والبعد عن الظن والوهم أو الاستناد الى دليل واحد . (معروف ، ١٣٩٥ هـ ، ص ٢٠٠) . كما قال تعالى : ﴿ قل هاتوا برهانكم ان كنتم صادقين ﴾ (البقرة : ١١١) .

فالمسلم يلتزم الموضوعية في تفكيره وسلوكه ، فهو يقول الحق ولو على نفسه ولا يبالي ولا يشوه الحقائق ، ويتراجع عن خطئه اذا أحس به وعرفه . كما أنه لا يصدق كل ما يقال له اذا لم يكن مصدره موثقاً وذلك اتباعاً لتوجيه ربه له في كتابه العزيز بقوله تعالى : ﴿ يا أيها الذين آمنوا ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا ان تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين ﴾ (الحجرات : ٦) . فالتثبت والتأكد والبحث عن الحقيقة هي ديدن المؤمن دائماً .

كما حذر الاسلام من اتباع الظن الوهمي ، ويؤكد القرآن الكريم والسنة الشريفة أن الظن والحدس والتخمين لا يؤمل الى الحقيقة ، ولا يؤدي الى العلم ، فان الظن والتخمين اذا أصاب مرة فانه يخطئ عشرات المرات . أما استخدام العقل في البحث والتقصي والتمحيص ، والاعتماد على الأدلة المنطقية والجاذبة والبراهين العقلية فان ذلك يؤدي بالانسان الى الحقيقة . (حسن ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٦) .

قال تعالى : ﴿ وما يتبع أكثرهم الا ظنا ان الظن لا يغني من الحق شيئا ﴾ (يونس : ٣٦) وقال تعالى : ﴿ يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيراً من الظن ان بعض الظن اثم ﴾ (الحجرات : ١٢) .

وقال عليه الصلاة والسلام: ((اياكم والظن فان الظن أكــــــذب
الحديث)) (البخارى دوت ، ج ٨ ، ص ١٨٨) .

(٤) أنه تفكير واقعي ايجابي : فالتفكير العلمي في الاسلام
واقعي ، وواقعيته تلك انما تنبع من مراعاته للطبيعة البشرية ، والقنرات
المتفاوتة للناس ، بل للفرد الواحد حسب اختلاف الظروف والأحوال .

ولذلك فان تكاليف الشريعة الاسلامية كلها في مستوى الامكان والطاقة
وليست تعجيزية فقد قال تعالى : ﴿ لا يكلف الله نفسا الا وسعها لها
ما كسبت وعليها ما اكتسبت ﴾ (البقرة : ٢٨٦) .

ومن الصور التي تبرز وتتضح فيها واقعية الشريعة الاسلامية
مايلي :

- أ - أن التكليف جاء ضمن حدود الطاقة الانسانية .
- ب - رفع المسؤولية عن الانسان في أحوال النسيان والخطأ والاكراه .
- ج - مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد الانسانية وعدم اهمالها بمسئ
تحقيقها ضمن حدود طرق الخير والفضيلة .
- د - مراعاة واقع حال المجتمعات الانسانية التي يتفاوت أفرانها في
استعداداتهم وخصائصهم . (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ١٩٢) .

ومراعاة هذه الأمور ينسحب بلاريب على جميع جوانب الشخصية
الانسانية التي من أهمها الجانب الفكري ، فقد وجه الاسلام الانسان الى التفكير
في حدود طاقته البشرية ، بل لقد وجه الى عدم الخوض في بعض القضايا
والجوانب مثل الغيبيات والروح وما شابهها قال تعالى : ﴿ ويسألونك عن
الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم الا قليلا ﴾ (الاسراء : ٨٥) .
كما قال عليه الصلاة والسلام : ((تفكروا في كل شيء ولا تفكروا في
ذات الله عز وجل)) (البيهقي ، دوت ، ص ٤٢٠) .

كما أنه يعيش مع المسلم في واقعه الحي الذي يعيشه يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي المستيقن والأثر الواقعي الايجابي ، فهو يتعامل مثلاً مع الحقيقة الالهية في آثارها الحية وفعاليتها الواقعية ، ويتعامل مع الحقيقة الكونية متمثلة في مشاهدتها المحسوسة المؤثرة والمتأثرة ، ويتعامل مع الحقيقة الانسانية متمثلة في واقع الناس كما هم في عالم الواقع . (سيد قطب ، ١٩٦٥م ، ص ١٩٠) .

فالتفكير العلمي في الاسلام مرتبط بالواقع سواء في مجالاته أو غاياته أو وسائله وأساليبه .

كما يتسم التفكير العلمي في الاسلام بالاجابية ، ذلك أن الفاعلية والاجابية هي مبدأ أساسي من مبادئ الدين الاسلامي نفسه ، فالإيمان يرتبط بالعمل ، والعمل مشروط بالإيمان ، فلا قيمة لإيمان بلا عمل ولا قيمة لعمل بلا إيمان ، وهناك مدد كبير جداً من آيات القرآن الكريم قد ربطت الإيمان بالعمل الصالح في قوله تعالى : ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَمِثْلَهُ هَذِهِ الصِّفَةُ . فالإيمان في الدين الاسلامي إيمان عملي ، كما أن العمل أيضاً فيه عمل إيماني .

فالاسلام ينشئ المسلم على أصول تربوية سليمة تجعل منه الكائن المتحرك الايجابي النشط الذي يأنف الخمول ويمتدلى على السلبية الراكدة والانهازامية والخذلان ، تلك الايجابية التي تنمي في المسلم بواعث الهممة والنشاط والعطاء في جميع جوانب الحياة . (عبدالعزيز ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١٥٤) . والتفكير العلمي في الاسلام متميز بهذه الميزة الواضحة ضمن الأطر العام للتشريع والمنهج الاسلامي .

فالتفكير العلمي في الاسلام ليس سلبي ولا خاملاً يقبع في الضمير في صرّة مثالية نظرية أو تصوفية روحانية ، بل هو تصميم لواقع مطلوب

إنشأؤه وفق هذا التصميم ، وإذا لم يجد هذا الواقع تأثيراً فلا قيمة
لذلك التصميم في ذاته إلا باعتباره حافزاً لإيحاء لتحقيق ذاتـــــــــــــــــه .
(سيد قطب ، ١٩٦٥ م ، ص ١٨٢) .

كما أن العلم الصالح في الإسلام يرتبط أيضاً بالعمل ارتباطاً وثيقاً
نشأة ونتيجة ، ولقيمة لعلم ولا معرفة في الإسلام لا ينتج عنهما أو يتبعهما
عمل بمقتضاهما ، فالعلم بلا عمل هو علم ناقص أمم وترف زائد مثله مثل
شجرة لا ثمر لها ولا فائدة منها . (الشيباني ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٤) .

ولذلك فالإسلام يرفض فكرة أو مبدأ العلم للعلم أو الفكر للفكر
أو الفن للفن ، فكل ذلك ينبغي - وفق منهج الإسلام - أن يكون لوجه الله ،
ومنهج الله وشريعته توجب أن يكون للعلم أو المعرفة أو الفكر أو الفن
أهداف عليا سامية ، وغايات شريفة تحقق الخير للإنسانية في الدنيا
والآخرة . ولا وجود في الإسلام لعلم بلا عمل وتطبيق كما أنه لا تطبيق
بلا علم ، ومادام الإنسان قد وفق إلى معرفة خصائص الأشياء ، فلا بد له من
معرفة وظيفة الأشياء ، وذلك يتطلب منه أن يفهم كيف يسخر الأشياء ، وقدرته
على تسخيرها تزيد كلما زاد فهمه لها ، عن طريق فهم السنة الكونية
ومعرفة لغة تسخيرها وأسرارها . (سعيد ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٥٦) .

وعليه فإن الإسلام لا يقبل بالتفكير من أجل التفكير ذاته ، بل من
أجل الانتفاع به . فتوظيف التفكير في حياة الفرد والجماعة توظيفاً
إيجابياً هو من الغايات الأساسية للعملية التربوية والاجتماعية في الإسلام .
(رمزي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١٦٨) . فالمسلم تمثيلاً مع تعاليم دينه الحنيف
يربأ بنفسه أن يصرف وقته وجهده وطاقته إلا في الفكر النافع والعلم المفيد
له ولمجتمعه الإسلامي وللإنسانية عامة بما يحقق له الرقي والرخاء والخير
والصلاح .

(٥) أنه تفكير واضح : يكتسب ميزة وضوحه من وضوح الاطار الذى يتحرك في ظله ألا وهو الشريعة الاسلامية السمحة الواضحة التى لايستحيى فيها ولا غموض ما انتقل رسول الله صلى الله عليه وسلم الى الرفيق الاعلى الا وقد اكتملت وتم بناؤها كما قال تعالى : ﴿ اليوم اكملت لكم دينكم واتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام ديناً ﴾ (المائدة : ٣) وكما قال عليه الصلاة والسلام : ((وأيم الله لقد تركتكم على مثل البيضاء ليلها ونهارها سواء)) (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٦٠)

ولذلك فان المسار الذى يسير من خلاله التفكير العلمى في الاسلام واضح المعالم بين الحدود والافاق فالحلال بين والحرام بين ، وتترك المتشابهات أزكى وأفضل ، والحقوق معلومة ، والواجبات محددة ، والأحكام مقننة ، والمنهج معلوم وبين . فالاسلام دين متناسق ، مستجيب للفهم والموازنة بين الأمور ، فهو دين المعجزات في كل شيء ، ولكنه ليس بدين المعجزة التى تفحم العقل وتمنع قناعاته ، بل هو دين العقل والتفكير فريضة فيه . (العقاد ، ١٣٩١ هـ ، ص ١١٤)

وهكذا كان التفكير العلمى في الاسلام لادخل فيه ولا تخريف ولا تعرج ولا التواء ، بل هو منهج واضح مشرق يأخذ بمبدأ الحق ويلتزم به في كل متطلباته الفكرية والعملية والتطبيقية والاعتقادية ، وهو ينفر من الباطل ويصارمه ويحاربه في كل جانب من جوانب الحياة . (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٣٩) . ذلك أن الاسلام أساسا ليس دين الغار وأحجية ، وليس فلسفة غامضة بل هو دين بسيط وميسر لم يوجه للمفوة الذكية من البشر فقط ، بل يخاطب أدنى العقول فهما كما يخاطب أرقها عقلا وفكرا ، ولا تعنى البساطة هنا السذاجة والسطحية بل هي البساطة القائمة على العقل والفهم الذى يتمشى مع الفطرة السليمة عند البشر ، فاصطنع التفكير العلمى في الاسلام - لذلك - بسمات البساطة في المبادئ والتحديد في الأسس ، والعقلانية

المنطقية في التنفيذ . (مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٢٥٤) .

(٦) أنه تفكير متجدد ومرن : والمقصود هنا بالتجدد المرونة في معاشته لمتغيرات الحياة والأحداث المختلفة لما يتميز به قدرة فائقة على الانسجام والتواء مع الظروف الزمانية والمكانية ، ذلك أن الدين الاسلامي صالح لكل زمان ومكان ، ولذا فان التفكير العلمي الذي يترسم منهجه وشرعه يكتسب هذه الميزة الفريدة .

وهو متحرر تحررا ايجابيا من قيود التقليد الأعمى للآباء والأجداد والسادة والكبراء ، ومن قيود التقاليد والعادات البالية ، ومن قيود السلطة الفكرية السلبية فهو غير مطالب بالتسليم لأي فكرة أو معرفة أو علم الا ما كان مصدره من عند الله ، أو ما أثبتته العقل والمنطق السليم . كما أنه أيضا متحرر من قيود الوهم والخرافة والكهانة .

وما من دين احتفل بالادراك البشري وإيقاظه وتقويم منهجه في النظر واستجاشته للعمل وإطلاقه من قيود الكهانة والأسرار المحظورة ، وصيانتها في الوقت نفسه من التبدد في غير مجاله ، ومن الخط في التيه بلا دليل كما فعل الاسلام (سيد قطب ، ١٩٦٥م ، ص ٥٦) .

ومبدأ التقليد في الأفكار والأعمال دون فكر وروية وانتقاء واقتناع عقلي أمر مرفوض في التربية الاسلامية . إذ أن التقليد دون تدبر أو تفكير ليس طريقا للعلم ، ولا موصلا له ، وقد شبه القرآن الكريم الكافرين المقلدين بأنهم كالأنعام . فالاسلام يرفض قبول العلم دون فكر وتدبر وينعي على الذين يقلدون آباءهم أو معلميه أو سادتهم دون أن يفكروا فيما ينقلونه من قول أو عمل أو فكر (حصن ، ١٩٨٥م ، ص ٢٨٩) . وفي ذلك قال تعالى : ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُم اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ (البقرة : ١٧٠) .

ولذلك فالخطاب الرباني يتجه الى عقل الانسان مباشرة ———
ظليقا من مؤثرات الهياكل والمحاريب وغيرها . (العقد ، ١٣٩١ هـ ، ص ٢٢) .

(٧) أنه تفكير شمولي : ويستمد التفكير العلمي في الاسلام سمعة
الشمولية أيضا من اتساع أفق الشريعة الاسلامية ، وشمولها لكل مفيضة
وكبيرة في الدين والدنيا والآخرة .

فنظرة الاسلام نظرة شاملة الى الروح والمادة والعلم والدين والدنيا
والآخرة فكان أن اتسعت الحضارة الاسلامية للاستفادة من جميع الحضارات
والمدنيات سواء العربية في الجاهلية أو حضارات الأمم الأخرى ، وأفـرغ
المسلمون كل ذلك المزيج في قالب خاص تمثلت فيه النزعة العلمية والميل
الى التحري والاستقصاء كما تمثل فيه الابداع والابتكار والتجديد . واتسعت
الحضارة الاسلامية أيضا لكل العلوم والفنون والآداب والصناعات وفـاقت فيها
كل الحضارات السابقة .

ومن نافلة القول أن الشريعة الاسلامية اتسعت أيضا لتشمل جميع
مراحل نمو الانسان منذ ولادته حتى مماته ، ووضعت له نظاما دقيقا شاملا
لجميع جوانب حياته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية الفردية
والجماعية ، وعنيت بالانسان كإنسان من أي لون كان وفي أي مجتمع ومن كل
الملل . (معروف ، ١٣٩٥ هـ ، ١٦٦-١٦٧) .

وقد قدم الاعلام للناس التفسير الشامل في الصورة الكاملة التي
تقابل كل عناصر الكينونة الانسانية ، وتلبي كل جوانبها ، وتتعامل
مع كل مقوماتها فهي تتعامل مع الحس والفكر والبدية والبصيرة ، ومع
سائر عناصر الانراك البشري والكينونة البشرية بوجه عام . (سيد قطب ،
١٩٦٥ م ، ص ٤) .

وكان من أثر هذا التفسير الشمولي أن اكتسب التفكير العلمي فسي

الاسلام سمة الشمولية الواسعة في التناول والتعامل والتحليل والاهتمام لجميع جوانب الحياة والعلم والمعرفة .

فالمسلم مطالب أن يبني معرفة حقيقية في كل مجال من مجالات الحياة ، وأن يبذل قصارى جهده لاستنباط الوسائل والاساليب والادوات التي تؤدي الى ذلك الى أن يشعر بالعجز عن المزيد فيه حتى يتعرف على ملكوت الله تعالى وعظمة ابداعه في خلقه وفي وحيه . (رمزي ، ١٤٠٤هـ ، ص ١٥٩) .

(٨) أنه تفكير متوازن ومتكامل : مما يحقق له السير في الاتجاه الصحيح الذي يقود في النهاية الى النتيجة السليمة والبعد عن الشطط والاجفاف حيال أي جانب أو مجال على حساب الجانب والمجال الآخر .

ومثال ذلك أن الاسلام نظر الى الحياة الدنيا والآخرة نظرة متوازنة لاتلغي ايا منهما على حساب الأخرى ، فللرهبانية تلغي الدنيا ومطالبها ، وللامادية بحتة تلغي الآخرة والاستعداد لها ، ولكن مع مراعاة اعطاء كل منهما حقه الذي يناسبها من الاهتمام كما قال تعالى : ﴿ وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا ﴾ (القصص : ٢٧) فالابتغاء والتوجه بداية يكون الدار الآخرة ، ثم التوجيه الى عدم نسيان الانسان نصيبه من الدنيا فيما أحل الله تعالى له من الطيبات ذلك أن العلاقة بين الدنيا والآخرة ليست علاقة مساواة كاملة ، بل علاقة توازن مادل لأن الدار الآخرة هي الحياة الكبرى كما قال تعالى : ﴿ وما هذه الحياة الدنيا الا لهو ولعب وان الدار الآخرة لهي الحيوان لو كانوا يعلمون ﴾ (المنكوت : ٦٤) .

ومن هذا المنطلق كانت سمة التوازن في التفكير العلمي في الاسلام تصونه من الاندفاعات هنا وهناك ، والغلو هنا وهناك ، والتصادم هنا وهناك . هذه الآفات التي لم يسلم منها أي تفكير آخر سواء في المذاهب الفلسفية

أو التصورات الدينية التي شوهتها تعريفات البشر.

ومن أمثلة التوازن في مصادر المعرفة في الاسلام ذلك التوازن بين المعرفة الغيبية والمعرفة الكونية ، وبعبير آخر مصدر الوحي والنص ، ومصدر الكون والحياة . فالاسلام يعتبر المصدر الصادق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه هو الوحي الالهي وفي الوقت نفسه لا يلغي العقل والمؤثرات والمعارف التي يتلقاها الانسان مما حوله في الكون . (سيد قطب ، ١٩٦٥م ، ص ١٣٤) . وما ذلك الاظهر من مظاهر التوازن في الشريعة الاسلامية . فالقرآن الكريم قد قدر واقع الحياة البشرية في عصر نزوله ، وأفسح معه آفاق انتموح الى القيم الخالدة ، والمثل العليا التي تظل الانسانية تسعى اليها مابقيت الحياة ، ولذلك فان القرآن الكريم وضع في مجمله الأصول العامة والمبادئ الكلية ، وترك المفردات التفصيلية والجزئيات النوعية تستجيب لدواعي التطور المشروع ، وتفي بجديد حاجات الأمة في مختلف الظروف والأحوال وكان اقرار الاجتهاد في الاسلام استجابة عملية لسنة التطور وأحكام الواقع في مواجهة مقتضيات طوارئ الظروف وجديده الأحوال والأوضاع . (بنت الشاطي ، ١٩٨٠م ، ص ١٧٠) .

وبذلك يتحقق في الاسلام التوازن بين مبدئين أساسيين طالما كثرر الجدل حولهما وهما الثبات والتطور ، فلم يمل الثبات الى درجة الجمود ، ولم يترك التطور بدون حدود وفوابط الى درجة الانفلات . فالاسلام يتعامل مع مبدئي الثبات والتطور تعاملًا متوازنًا ايجابيًا بخلاف تلك الفلسفات المثالية التي نادت بالثبات المطلق الذي لا يتيح للانسان أي مجال للحركة والابداع والتجديد ، وتلك الفلسفات الاخرى كالبراجماتية التي نادت بتعميم مبدأ التطور دون ضوابط أو حدود ، بل بتطبيقه بشكل شامل لكل شيء ومجال بما في ذلك القيم والمثل والعقيدة والاخلاق مدعية أن كل تلك القضايا تنطبق عليها سمة النسبية والتغير تبعًا لظروف الزمان والمكان .

أما الإسلام فقد تميز بأنه وضع إطاراً عاماً من المثل والقياس والمبادئ وأتاح الفرصة للعقل الإنساني أن يفكر ويبذل مع الالتزام بالإطار العام الذي جاءت به الشريعة الإسلامية .

ولذلك فالإسلام هو دين الأمة الوسط قال تعالى : ﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً ﴾ (البقرة : ١٤٣) .

(٩) أنه تفكير يلتزم بشرعية الوسائل والغايات ويربط بينها في تلازم وتكامل متناسقين ، فهو يرفض بداية أن تكون غايات التفكير ضارة أو غير أخلاقية أو وضعية ، كما يرفض في الوقت ذاته أي وسيلة يستخدمها العقل إذا لم تكن وسيلة شرعية ملتزمة بالقيم الدينية والأخلاقية السامية حتى ولو كانت الغايات شريفة ورفيعة .

وموقف الإسلام من الغايات والوسائل تحدده أروع نظرية تلتزم بالحق والعدل والفضيلة ، وبسائر ما أمر الله به من خير ، وتفسح المجال إلى اتخاذ الوسائل التي يوجب المنطق السليم اتخاذها ارتكاباً لأخف الضررين حينما يتعذر اتخاذ وسيلة لأضر منها مطلقاً ويحدد ذلك ثلاثة أمور هي :

- ١ - أن تكون غايات الإنسان في حياته مقيدة بالأنواع التي أذن الله تعالى بها في شريعته السفحة لاتتجاوزها .
- ٢ - أن يسعى الإنسان إلى غاياته الشرعية التي تتماشى مع الإرادة الربانية مقيدة باتخاذ الوسائل التي لا أهدار فيها لحق أو عدل أو فضيلة أو واجب وليس فيها ارتكاب لمحرّم شرعي .
- ٣ - إذا تعارض في حياة الإنسان - ضمن أصول الحق والعدل والفضيلة والواجب - واجبان لم يكن في الامكان تحقيقهما معا ، أو ممنوعان لم يكن في الامكان تركهما معا ، - أو ضرران لم يكن ممكناً دفعهما

معا ، فقاعدة الاسلام هنا تحقيق أفضل الواجبين ، وارتكاب أخساف
الضررين • (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٩٧ - ٩٨) •

فلا فصل في الاسلام بين الغايات والوسائل ، بل انه يعد الوسيلة
جزءاً من الغاية ، وعندما تكون الغايات شريفة فلا بد أن تكون وسائل
تحقيقها شريفة ونزيهة أيضا • (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٥٨) •

ولذلك فان الأساليب الملتوية ، والغش ، والخدعة ، والانتهازية ،
والأنانية مرفوضة ، حتى عندما يتعامل المسلم مع غير المسلمين فمما يميز
المسلم أن سلوكه وتفكيره ملتزم دائما بالسعي الى تحقيق الأهداف والغايات
النبيلة ، وبالوسائل والأساليب الفكرية المستندة الى بناء فاضل من الانعام
والحق والوضوح والنزاهة •

وظلما القول أن التفكير العلمي في حياة المسلم يعد منهجاً
متكاملاً متماسكاً يعيشه ويمارسه في جميع شئون حياته وفي شتى مجالات المعرفة
والعلم والسلوك •

وكما سبق التوضيح فان التفكير العلمي في الاسلام يتميز بخصائص
لم تتكامل بهذا القدر من الوفرة والترابط في أي منهج أو فلسفة أو حضارة
أخرى • ويستند هذا الحكم على سمو التفكير العلمي في الاسلام لمنطلقه
الايমানى وسمته التعبدية ، وارتباطه بعلاقة العبد مع خالقه وهي أشرف علاقة •
وتبعا لذلك أيضا التزامه بالقيم الاخلاقية السامية من صلق وتسامح وعادل
والالتزام بالحق • كما يتميز بأنه يقوم على الموضوعية والدقة والضبط الايجابي
وأنه تفكير ايجابي يرتبط بالعمل والابداع وتحقيق الخير للفرد والجماعة ،
وأنه تفكير واضح المعالم والمسارات دون التواء أو غموض ، وأنه متجدد
ومتحرر من قيود الخرافة والوهم والسلطة الملابية ، كما أنه شمولي يتعامل
مع أي قضية أو مسألة بافق متسع والمأم شامل ، وهو أيضا متوازن في جميع
جوانبه ومجالاته وواقعي في معاشته وممارساته ، ويستند الى شرعية الوسائل
والغايات •

- غايات التفكير العلمي في الاسلام :

مثملاً جاء شمول الاسلام فان غايات التفكير العلمي فيه شاملة ومتكاملة ومن خلالها يتحقق الخير للانسانية على المستوى الفردي والأسرى والاجتماعي والعالمي .

ومن كمال الاسلام في تشريعه وتعاليمه في العقيدة والعبادة والمعاملات فقد جاءت غايات التفكير العلمي فيه كاملة وتؤدي الى الوصول بالانسان الى الحياة الكاملة والمثالية . ولعل أبرز غايات التفكير العلمي في الاسلام تتمثل فيما يأتي :

١- ترسيخ الايمان بالله تعالى وتثبيت العقيدة الصحيحة الصافية من شواشب الشرك والمثالب والنواقص . وهو الغاية العظمى التي ترتبط بالمهمة الأساسية للانسان في الاسلام ألا وهو " العبودية الخالصة لله تعالى " كما قال تعالى : ﴿ وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون . ما اريد منهم من رزق وما اريد أن يطعمون . ان الله هو الرزاق ذو القوة المتين ﴾ (الذاريات : ٥٦-٥٨) .

وتتفتح أهمية التفكير في تحقيق هذه الغاية العظيمة في كثير من الآيات الكريمة والاحاديث الشريفة التي تحث الانسان على النظر في ملكوت الله العظيم والتأمل في دقيق صنعه وبديع خلقه والتدبر في الاحداث الماضية والمواقف المختلفة التي مرت على الامم السالفة والتفكر في السنن والقوانين التي يسير الباري جل وعلا بها الكون من ليل ونهار وشمس وقمر وكواكب وأرض وسماء وجبال وأنهار وبحار ورمال وانسان وحيوان ونبات وجماد، وغير ذلك من الكائنات الأرضية والسموية الحية وغيرها .

يقول تعالى : ﴿ ألم تروا كيف خلق الله سبع سموات طباقاً . وجعل القمر فيهن نورا وجعل الشمس سراجاً . والله أنبتكم من الارض نباتاً .

ثم يعيدكم فيها ويخرجكم اخراجا ﴿ (نوح : ١٥-١٨) ﴾ . فربطت الآيات أهمية النظر في ملكوت الله من سموات وقمر وشمس ومن بيان كيفية خلق الانسان وبيان مصيره في الدنيا والآخرة بالغاية منه وهي معرفة الخالق سبحانه وتعالى وتوحيده بالعبادة والايمان بالبعث والجزاء . وكما قال تعالى : ﴿ سبحانه الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون ﴾ . وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فاذا هم مظلمون . والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم . والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم . لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون ﴿ (يس : ٣٦ - ٤٠) ﴾ .

ومما سبق يتضح أن الاسلام يوجه دائما نظر الانسان الى الحقائق الكونية والمظاهر الطبيعية والانسانية التي تمثل أدلة دافعة على عظمة خالقها وأحقية بالعبادة الخالصة دون شريك أو وسيط بهدف تحقيق السعادة والأمن للبشرية وهذا لا يتحقق الا بعبادة الله عندما تتحرر النفس من كل قيود الجسد ومن كل عوامل العبودية لغير الله تعالى ، عندئذ تكون حرة قوية لاتخضع الا لله ولا تعبد الا الله فتمثل لأمره ، وتتجنب ما نهى عنه . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٦٣) .

ولاتنحصر العقيدة الصحيحة في الاسلام في الايمان بالله تعالى فقط بل تتعداها الى شمولية الايمان بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره . وهي أركان الايمان الشابتة الواردة في الحديث الصحيح . وان أنكار أي من تلك الأركان يعد ناقضا من نواقض الايمان والعقيدة الصحيحة .

وما كل تلك الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تناولت تقرير وبيان تلك الأركان سواء الايمان بالله تعالى أو بملائكته أو كتبته أو رسله أو اليوم الآخر وبالقدر خيره وشره ، الا دلائل واضحة على وجوب التدبر والاعتبار والاحاطة والفهم الشامل لها حتى يتحقق الايمان الصحيح المعبر

في اسعاد الانسان ونجاته من عذاب الله شريطة أن يكون ايمانا نابعا
من تسليم نفسي وروحي بعظمة خالقها، وقناعة فكرية وعقلية من خلال
ماورد عنها من وصف وبيان لطبيعتها وأدوارها وعلاقتها بهذا الكون
العريض .

٢ - صحة العبادة وموافقتها للشريعة : ذلك لأن فهم الشريعة هو الأساس
الأول لعبادة الله تعالى وفقا لأحكامها وآدابها . وكما هو معلوم فإن
العبادات هي من الأمور التوقيفية التي لايجوز فيها الاجتهاد ، ولكن فهم
احكامها وتشريعاتها يتطلب الاجتهاد واعمال الفكر والنظر والفهم حتى
يتمكن المسلم من أدائها على الوجه الأكمل . وتمثل العبادة في الاسلام
الهيكل المادي للدين الاسلامي في الوقت الذي تمثل فيه العقيدة الروح .

وتظهر العبادات في الاسلام أعمالا تعبدية ورياضيات روحية عميقة
الجزور ترتبط بمعان سامية تنبع من فطرة النفس الانسانية الخيرة ، وتقوم
بتنظيم حياة المسلم اليومية والأسبوعية والسنية من خلال الملوات الخمس
وصلاة الجمعة والعيدين والزكاة والصيام والحج وغيرها من العبادات الفردية
والجماعية ، المالية والبدنية . (النخلاوي ، ١٣٩٩ هـ ، ص ٥٠) .

وحياة المسلم كلها عبادة ، فكل عمل من أعماله التي يباشرها في
حياته اذ أتوجه به الى خالقه تعالى وجهه خالما لوجهه فهو عبادة يثاب
عليها . وفي كثير من آيات الذكر الحكيم وأحاديث المصطفى عليه الصلاة
والسلام تدرك أهمية العبادة في الاسلام فهي المظهر الخارجي للايمان
بل ان الايمان يرتبط كلما ذكر في القرآن الكريم بالعمل الصالح ، وعرفه
جمهور العلماء بأنه ما قر في القلب وصدقته الجوارح بالعمل . وهو تصديق
بالجنان واقرار باللسان وعمل بالجوارح والأركان . وقد ذكرت العبادة في
القرآن الكريم بلفظ صريح عددا كبيرا جدا من المرات . فقد ورد لفظ
يعبد ومشتقاته اكثر من مائتين وسبعين مرة . بالاضافة الى الآيات التي

تناولت العبادات المختلفة مثل الصيام والزكاة وغير ذلك .

والعبادة كما حددها الاسلام تعلم المسلم الوعي الفكري الدائم — ذلك لانها تتطلب حصول شرطين مهمين هما : اخلاص النية لله تعالى، والثاني الاتيان بها على الشكل والاسلوب الذي جاء به الشرع ، وما يتطلبه ذلك من استمرار عليه حتى نهاية العبادة أي الاستمرار في التفكير بعظمة الخالق واستحضار جبروته والشعور بالانقياد له حتى تستمر شعلة النية الخالصة متقدة لا تنطفئ ولا يخبو نورها . والاستمرار أيضا في الوعي بالعبادة وعدم النسيان أو السهو والغفلة حتى يستمر أداؤها متمشيا مع التشريع — والتعاليم التي حددها الاسلام . (النحلاوي ، ٣٩٩ هـ ، ص ٥١) . ولذلك فإن من مبادئ الاسلام أن القدر المحسوب للانسان من عبادته هو ماوعاه عقله . كما أن العبادات والتكاليف تسقط عن الذي لا يسيطر على قواه العقلية لسبب عارض أو دائم كالنوم والجنون ومفر السن والنسيان كما جاء في الحديث من أبي نر الغفاري قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((ان الله تجاوز من أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه)) (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٣٤٧) . ومن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((رفع القلم عن ثلاثة : عن النائم حتى يستيقظ وعن المغمي — حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق)) (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٣٤٧) .

وبناء على ذلك فإن الانتباه المستمر والوعي الدائم مطلب للانسان المؤمن ليقوم بفرائض الله تعالى عليه بكامل عقله ووعيه ويتفكر وشعور حي بما يفعل .

٣- البناء الايجابي لشبكة العلاقات الاجتماعية : فالمجتمع في الاسلام له سمات محددة ، والعلاقات فيه واضحة ، والافراد يعرفون أنوارهم بوعي كامل . ولذلك فهو مجتمع نموذجي بالنسبة للطبيعة الانسانية وفي حدود طاقاته

البشر . وكل فرد فيه يقوم بمسئوليته كما قال عليه الصلاة والسلام: ((كلكم راع ، وكلكم مسئول عن رعيته ، الامام راع ومسئول عن رعيته ، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته ، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته ، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته)) (البخارى ، دت ، ج ١ ، ص ٢١٥) . وان اقامة مثل ذلك المجتمع النموذجي الذي يأخذ فيه كل امرئ حقوقه كاملة ويؤدي ماعليه من مسؤوليات وافية غير منقوصة يتطلب أن يعي كل أفراد ذلك المجتمع أفراداً وجماعات حقوقهم وواجباتهم وأن يكونوا على درجة كبيرة من الوعي وشمولية الفكر تؤهلهم ليؤدوا أدوارهم خير أداء . ولأنك أن بنية المجتمع تتشكل من عدة جوانب تتكامل بعضها مع بعض في تكوين النسق المتكامل المتماسك لوحدة ذلك المجتمع . فهو يتكون من افراد وجماعات وبين الافراد داخل الجماعات علاقات وبين الجماعات فيما بينها ايضا علاقات اخرى كما ان بين المجتمع نفسه والمجتمعات الأخرى علاقات أكبر وأوسع . وكذلك فان المجتمع له خصائص معينة من حيث البيئة والامكانيات والطبيعة وغير ذلك . فللمجتمع جوانب مختلفة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية .

ولكي يتحقق البناء المثالي والنموذجي للمجتمع يجب ان يكون أفراد قادرين على فهم طبيعة تكوينه في كل تلك الجوانب التي سلف ذكرها وغيرها . وقادرين على اعطاء كل منها ما يستحقه ويحتاجه من الاهتمام والاعطاء والاستثمار ، والأخذ منه بقدر الحاجة في سبيل تيسير سبل الحياة واشاعة رغد العيش والسعادة لكل من يعيش فيه انطلاقاً من اباحة الاسلام للتمتع بطيبات الحياة التي تزيد الايمان رسوخاً والنفوس شكراً والعقول اطمئناناً . كما قال تعالى : ﴿ قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق . قل هي للذين آمنوا في الحياة الدنيا خالصة يسوم القيامة كذلك نفضل الآيات لقوم يعلمون ﴾ (الاعراف : ٣٢) وان فهم

العلاقات المختلفة في المجتمع وحل المشكلات التي قد تستجد فيــــه واستثمار الطاقات والامكانات المتوفرة فيه مادية ومعنوية لايمكنــــ أن يتحقق بمعزل عن مشاركة العقول وفعالية التفكير . لأننا بالتفكير العلمي المستند الى توجيهات القرآن الكريم والسنة الشريفة نفهم حقائق الأمور ونلم بجزئيات ودقائق المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة ، وبه نصل الى أفضل السبل والوسائل التي تمكننا من استغلال كل امكانيات المجتمع لتحقيق أكبر قدر من الرخاء والخير فيه .

ولذلك فان من الغايات العظيمة للتفكير في الاسلام قيام المجتمع النموذجي المتكامل والمتماسك الذي يقوم فيه كل فرد بوظيفته المطلوبة كما يجب .

٤ - تنمية وتطوير المجتمع الاسلامي : ولقد كرم الله تعالى أمة الاسلام بالــــدين الكامل والرسالة الخاتمة وجعل دينها مهيمنا على الدين كله وأراد لها أن تكون خير أمة أخرجت للناس . ولذلك فان من واجب كل مسلم أن يعي تلك الحقائق ويعمل على أن يكون أهلاً لها فيرفع رأسه دائماً اعتزازاً بذلك التكريم ويجهد فكره وعقله في سبيل رفع شأن تلك الأمة من جميع النواحي السياسية والاقتصادية والعلمية والاجتماعية وغيرها .

فأمة الاسلام هي الأمة الشهيدة على الأمم قال تعالى : ﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا ۝ وما جعلنا القبلة التي كنت عليها الا لنعلم من يتبع الرسول ممن ينقلب على عقبيه ۝ وان كانت لكبيرة الا على الذين هدى الله وماكان الله ليضيع ايمانكم ان الله بالناس لرؤوف رحيم ۝ ﴾ (البقرة: آية ١٤٣) .

ولذلك فالأمة الاسلامية مطالبة بأن تكون ممتلئة لخاصية العــــلوم الدينية والدنيوية ، حتى تبني حضارة انسانية وتقدم علميا وتقنيــــا يحقق العزة والكرامة لها ، وذلك لايتحقق بالكسل والا تكالية بل بالتفكير

العلمي المثمر والعمل الايجابي البناء في شتى ميادين المعرفة والعلم وفي مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية واستثمار كل الموارد والامكانات المتاحة في المجتمع .

وحتى تتحقق للمجتمع الاسلامي التنمية الشاملة في كل المجالات الفكرية والتقنية فانه مطالب بابراز مفهوم الفعالية الى حيز التطبيق والتنفيذ ، ومفهوم الفعالية يعني قدرة الانسان على استعمال وسائله الأولية ، واستخراج اقصى ما يمكن أن يستخرج منها من نتائج . والانسان الفعال تصبح معه التعاليم والتشريعات الربانية حقيقة حية متحركة تنبض بالحياة والحيوية وتتحول الى سلوك مرئي يلهمه الآخرون . (سعيد ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١١) . فالفعالية ينبغي أن تظهر في شخصية المسلم عبيد وعبادة وتفكيراً وعملاً .

كما ينبغي أن يرتبط مفهوم العمل عند المسلمين - كما حدده الاسلام - بالعبادة ، فحين يكون العمل عبادة فلن يدخله الفش ولا الخيانة ولا الكذب ، ولا الخديعة ولا الافتئات على حقوق الناس بالجور والظلم ولا ارتكاب المحرمات من أجل الكسب أو التسلط أو المتاع . (محمد قطب ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٢١٠) .

ولاشك أن من أبرز أسباب التخلف الحضاري الذي تعيشه الأمة الاسلامية اليوم هو انعدام دور التفكير العلمي القادر على الارتقاء بالحضارة الاسلامية واكتشاف قوانين التسخير والتعرف على الأسباب الموصلة الى التمكين في الأرض وبناء الحضارة . (سفر ، ١٤٠٩ هـ ، ص ١٤) . وان هذا التخلف الذي تعاني منه الأمة الاسلامية اليوم علمياً وتقنياً ليس ناتجاً عن فقر في الموارد ولا شح في القيم فالعالم الاسلامي متكامل اقتصادياً حيث يمتلك الطاقة التي تحرك العالم والمساحات الواسعة والمياه والمناخات المختلفة

التي تؤهلها لأن يكون مخزن العالم بالغذاء ، وأهم من ذلك كله العقيدة الوسط . (الطويل ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦) .

وينبغي أن يبدأ الإصلاح لكل جوانب التخلف بإصلاح العقيدة ، فمن التخلف العقيدى نشأت كل ألوان التخلف العلمي والحضاري والاقتصادي والحربي والفكري والثقافي . (محمد قطب ، ١٤٠٧ هـ ، ص ١٧٣) . ولذلك فإنه لا ينقص المسلمين اليوم إلا التطبيق الفعال الحي لتعاليم الاسلام عقيدة وشريعة وسلوكا ، ومن بين تلك التعاليم ما يتعلق بالعمل واثقانه والاخلاص فيه وقيامه على أسس من الوعى والتفكير العلمي الهادف .

وتعد التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الاسلام جزءا لا يتجزأ من مضمون استخلاف الله تعالى للانسان في الارض حيث يتطلب ذلك تحقيق التقدم للأفراد والمجتمع في اطار العرفان والشكر لله . وهي ليست مملا اختياريا للفرد والدولة أوهما معا وإنما هي فريضة اسلامية لا يكتفى بها الاسلام الا بها ولا ينهض الا على أساسها ، وتتميز بأنها وسيلة لتحقيق العبودية الخالصة لله تعالى وليست غاية في ذاتها ، كما تنظر اليها المجتمعات الغربية وغيرها . (النجار ، عبد الهادي ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٧١-٧٥) .

وذلك لا يتعارض مع كون التنمية الشاملة غاية من غايات التفكير العلمي في الاسلام لأنها تتكامل معه في حلقة متصلة متتابعة في سبيل الغاية العليا وهي عبادة الله تعالى وحده . فالتنمية من غايات التفكير العلمي وكلاهما ينتهي الى الغاية العظمى وهي العبودية الكاملة الخالصة لله تعالى .

مصدر التفكير العلمي وأدواته في الاسلام :

ان المصدر الوحيد لأصول المعرفة في الاسلام هو الوحي ، والمعرفة هي موضوع التفكير وأدوات المعرفة هي الحواس والعقل التي بها يستوعب الانسان المعرفة ، وبين المعرفة والتفكير ارتباط وثيق ، لأن المعرفة الجامدة الميتة التي لاتحرك التفكير لافائدة منها وبالتالي فلاقيمة لها في الاسلام ، ولذلك كان الرسول عليه الصلاة والسلام يدعو أن يكون علمه نافعا، ويستعيز بالله من العلم الذي لاينفع كما في الحديث الذي أخرجه الامام مسلم في صحيحه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول : ((اللهم اني أعوذ بك من العجز والكسل ، والجبن والبخل ، والهرم وعذاب القبر اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها أنت وليها ومولاها ، اللهم اني أعوذ بك من علم لاينفع ، ومن قلب لايشع ومن نفس لاتشبع ومن دعوة لايستجاب لها)) (مسلم ذمت ، ج ٩ ، ص ٤٤) وفي الحديث الذي رواه الامام أحمد في مسنده قال عليه الصلاة والسلام : ((ان مثل علم لاينفع كمثل كنز لاينفق في سبيل الله)) (ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٢ ، ص ٤٩٩) .

كما أن التفكير الذي لايرتبط بأساس ثابت من المعرفة والعلم لافائدة فيه ولاخير ولن يكون أكثر من تهويمات وسبحات شطت في الخيال، وخلت من الموضوعية والمردود الايجابي ، وربما كان ذلك هو السر وراء تحذير الرسول عليه الصلاة والسلام من التفكير في ذات الله تعالى ، مع أنه حث كثيرا على التفكير في أي مجال سواه كالمخلوقات والأكوان والأسماء والأزمان . لأننا نستطيع أن نجتمع ما نريد الوجد كبير من المعلومات والمعرفة عن أي عنصر مادي أو ماشابه ذلك وقد زودنا الله تعالى بالقدرة على فهم ما نعلمه عنه ، أما ذات الله تعالى فهي فوق الاحاطة وفوق البحث وفوق التفكير .

وعليه فإنه يمكن أن نقول أن المصدر الوحيد للتفكير في الإسلام هو الوحي وأدوات التفكير هي الحواس والعقل . وهي أدوات متكاملة مترابطة في بناء المناخ الفكري الفعال والتفكير الإيجابي المنتج . ويقدم الباحث فيما يأتي بقدر من التفصيل توضيحاً للعلاقة بينها وأثر كل منها في التفكير وتوجيهه وإثرائه .

- الوحي :-

وهو المصدر الأساسي للمعرفة على الإطلاق ، ذلك لأن ما يبلّغ الإنسانية من الله تعالى عبر أنبيائه يستمد كماله ومصادقته من كمال مصدره وهو الباري عز وجل الذي يعلم ما يلح الإنسان وما يضره حق العلم .

والوحي في أصل معناه هو تلك الطريقة في العلم التي يتلقى بها النبي من الله تعالى تعاليم الرسالة التي اختير لتبليغها إلى الناس ولكنه أصبح يطلق أيضاً على التعاليم باعتبار مضمونها من المعاني كما هو الأمر بالنسبة للحديث الشريف أو باعتبار مضمونها وألفاظها كما هو الأمر بالنسبة للقرآن الكريم . (محمد عبده ، دوت ، ص ١٠٩) .

والوحي له ضروب عدة ، فمنه الآيات التي يبلغها الملك المكلّف من الله سبحانه وتعالى إلى الرسل والأنبياء كما قال تعالى : ﴿ إنا أوحينا إليك كما أوحينا إلى نوح والأنبياء من بعده ، وأوحينا إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحق ويعقوب والأسباط وعيسى وأيوب ويونس وهارون وسليمان وآتيناه داود زبوراً ، ورسلاً قد قمصناهم عليك من قبل ورسلاً لم نقصمهم عليك وكلم الله موسى تكليماً ﴾ (النساء : ١٦٣-١٦٤) . ومنه الإلهام الفطري للإنسان كقوله تعالى : ﴿ وأوحينا إلى أم موسى أن أرضعيه ﴾ (القصص : ٧) ومنه الإلهام الفريزي للحيوان كما قال تعالى : ﴿ وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذى من الجبال بيوتاً ومن الشجر ومما يعرشون ﴾ (النحل : ٦٨)

ومنه الإشارة السريعة على سبيل الرمز والايحاء كما قال تعالى عن زكريا ﴿ فخرج على قومه من المحراب ، فأوحى اليهم أن سبحوا بكرة وعشيا ﴾ (مريم : ١١) (الصالح ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٢) . فعن طريق الوحي عرف الانسان الشرائع السماوية السامية وأحكام الدين والعقيدة والمعاملات . وهو المصدر اليقيني الذي نبعت منه كل مصادر المعرفة والعلم والتشريع والتفكير في حياة البشرية .

قال تعالى : ﴿ وكذلك أوحينا اليك روحا من أمرنا ماكنت تدري ما الكتاب والايمان ولكن جعلناه نورا نهدي به من نشاء من عبادنا وانك لتهدي الى صراط مستقيم ﴾ (الشورى : ٥٢) .

ففي هذه الآية اشارة الى أن الوحي هو مصدر الايمان والعلم والمعرفة ، ومن بعده تأتي الهداية والرشاد وتتنور البصائر والعقول مما يؤولها لسلوك المنهج السليم في كل شأن من شئون الدين والدنيا .

وقد جاء الوحي في مواقف كثيرة بتوجيه أنبياء الله ورسله فكان يلقي اليهم بالحلول لما يواجهون من مشكلات ويوجههم الى القرار الصحيح للخروج مما يواجهون من مصاعب . كما حصل مع نوح عليه السلام . قال تعالى : ﴿ فأوحينا اليه أن اصنع الفلك بأعيننا ووحينا فاذا جاء أمرنا وفار التنور فاسلك فيها من كل زوجين اثنين وأهلك الا من سبق عليه القول منهم ولا تخاطبني في الذين ظلموا انهم مغرقون ﴾ (المؤمنون : ٢٧) .

وكما أوحى الى موسى عليه السلام : ﴿ وأوحينا الى موسى أن اسق عصاك فإذا هي تلقف ما يأفكون ﴾ (الاعراف : ١١٧) . وفي موقف آخر كما قال تعالى : ﴿ وأوحينا الى موسى اذ استسقاء قومه أن اضرب بعصاك الحجر فانحسرت منه اثنتا عشرة عينة قد علم كل أناس مشربهم ﴾ (الاعراف : ١٦٠) . وفي موقف آخر كما قال تعالى : ﴿ فأوحينا الى موسى أن اضرب بعصاك

البحر فانفلق فكان كل فرق كالطود العظيم ﴿ الشعراء : ٦٣ ﴾ .

ومن طريق الوحي بلغ الى علم الانبياء والرسل بعض ما كان في علم الغيب ، ولو لم يوح الله تعالى به اليهم لما علموه ولا علمه أحد من الخلق كما قال تعالى : ﴿ ذلك من أنباء الغيب نوحيه اليك وما كنت لديهم اذ يلقون أقلامهم ايهم يكفل مريم وما كنت لديهم اذ يختصمون ﴾ (آل عمران : ٤٤) . وبلغت أحكام الشريعة وأصول العقيدة الى البشر من طريق الوحي كما قال تعالى : ﴿ وما أرسلنا من قبلك من رسول الا نوحي اليه أنه لا اله الا أنا فاعبدون ﴾ (الانبياء : ٢٥) . وكما قال تعالى : ﴿ قل لا أجد فيما أوحى الي محرماً على طاعم يطعمه الا أن يكون ميتة أو دماً مسفوحاً أو لحم خنزير فإنه رجس أو فسقاً أهل لغير الله به فمن اضر غير باغ ولا عاد فان ربك غفور رحيم ﴾ (الانعام : ١٤٥) .

ولذلك فالوحي يعد الدليل الذي يسترشد به الرسل ومن بعدهم المؤمنون في كل شأن من شئون الدين والدنيا سواء فيما يتعلق بالجوانب العقدية والتشريعية أو الجوانب الاجتماعية أو الجوانب الشخصية ، وما لا يجنون حكمه صراحة فيما أوحى اليهم فانهم لاشك واجدون الاطار الذي يتحركون داخله والمنهج الذي يملكونه في سبيل الوصول الى القسرات السليم حوله من خلال ما حدده لهم من أصول ومبادئ وأسس عامة تحكم كل مظاهر السلوك والتصرفات والتعامل .

وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يبين في حديثه الشريف أنه أوحى اليه كذا وكذا كما جاء في الحديث : " عن عياض بن حمارة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه خطبهم فقال : ((ان الله عز وجل أوحى الي أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد)) (ابن ماجه ، ٤٠٨ هـ ، ج ٢ ، ص ٤٠٥)

وكما جاء في الحديث الآخر عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : ((ما من شيء لم أكن أريته إلا رأيته في مقامي حتى الجنة والنار ، فأوحى إلي أنكم تختنون قبوريكم مثل أو قريبا من فتنة المسيح الدجال يقال ما علمكم بهذا الرجل؟ فأما المؤمن أو الموقن - فيقول هو محمد رسول الله جاءنا بالبينات والهدى فأجبنا واتبعنا هو محمد (ثلاثا) فيقال : نعم صالحا قد علمنا أن كنت لموقنا به وأما المنافق أو المرتاب - فيقول : لا أدري سمعت الناس يقولون شيئا فقلت)) . (البخاري ، دوت ، ج ١ ، ص ٢٩) .

وهكذا يتبين أن القرآن الكريم والسنة الشريفة قد صرحا ببيان الوحي هو المصدر الأساسي للعلم والمعرفة والتشريع والتعاليم الإسلامية في شئون الحياة المختلفة . وما من آية من آيات الذكر الحكيم ولا حديث صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا وهو مما أوحى الله تعالى به إليه كما قال تعالى : ﴿ وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى . علمه شديد القوى ﴾ (النجم : ٣-٥) . وكما قال عليه الصلاة والسلام لعبد الله ابن عمرو بن العاص رضي الله عنه قال : كنت أكتب كل شيء أسمع من رسول الله صلى الله عليه وسلم أريد حفظه فنهتني قريش وقالوا : أكتب كل شيء ورسول الله صلى الله عليه وسلم بشر يتكلم في القضب والرضى : فأمسكت عن الكتاب فذكرت لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، فأومأ بإصبعه إلى فيه فقال : ((اكتب فوالذي نفسي بيده ما يخرج منه إلا الحق .)) (أبو داود ، ١٤٠٠ هـ ، ج ٢ ، ص ١٢٤) . فالوحي منذ أن بعث الله أول المرسلين إلى خلقه إلى أن بعث محمدا خاتمهم بالرسالة الخاتمة ، هو المصدر الأساسي لكل علم ومعرفة وتشريع ولذلك فهو الموجه الأساسي لكل نوع من أنواع التفكير ، وعلى ضوء فهمه ومعياره تحدد مسارات ذلك التفكير ومجالاته وأساليبه وأهدافه ووسائله . كما أن المحتوى الهائل الذي بلغ

الى علم الخلق عن طريق الوحي هو الباعث الحقيقي لأهم وأشرف وأرقى أنواع التفكير ومثال ذلك التفكير فيما وصل الى البشر من تشريع وتعاليم في كل شؤون الدين والدنيا.

ويتضح أثر الوحي على التفكير في ضبطه لحركة التفكير من عالم المحسوسات الى عالم المعقولات ثم عودته مرة أخرى الى عالم المحسوسات في حركة دائبة مستمرة تطويرية . وهذه الميزة تفتقر اليها الفلسفات المثالية التي انطلقت من عالم المحسوسات الى عالم المعقولات دون ضابط من وحي فضلت وتاهت، وتفتقدها أيضا الفلسفات المادية التي حصرت التفكير في عالم المحسوسات والمادة فحطت من قيمته وجردته من المثل والقيم.

فالوحي الالهي حفظ للتفكير العلمي في الاسلام توازنه وحركته وفعاليتته دون تيه أو ضلال .

— أدوات التفكير —

(١) الحواس : وهي الأدوات الحسية للتفكير وهي نافذة المقل على العالم المحيط بالانسان من مخلوقات وأكوان وأزمان ، فيها يعرف طبيعة الأشياء وبواسطتها يدرك مجال الزمن .

وهي أدوات الإدراك التي لا ينظر اليها الاسلام كأجهزة حسية فحسب ، بل هي وسائل وعي وتمييز وتبصر تعين الانسان على التفكير المحيىح . (بنت الشاطئ ، ١٩٨٠م ، ص ١٤٥) . وهي تشمل حواس البصر والسمع والشم واللمس والذوق وأحيانا يضيفون اليها ما يسمى بالحاسة السادسة ويقصد بها الحدس والتوقع وصواب التخمين . وقد وردت كلمة " البصر " ومشتقاتها أكثر من مائة وخمسين مرة في القرآن الكريم . وكثير منها تعف المولى

عز وجل بأنه بصير وهي من الصفات التي يثبتها له تعالى أهل السنة على الوجه الذي يليق بجلاله وعظمته سبحانه وتعالى فهو ليس كمثله شيء قال تعالى : ﴿ فاطر السموات والارض جعل لكم من أنفسكم أزواجا ومن الأنعام أزواجا يذكركم فيه ليس كمثله شيء وهو السميع البصير ﴾ (الشورى : ١١) . كما وردت كلمة " السمع " ومشتقاتها أكثر من مائة وتسعين مرة . وفي كثير منها أيضا نجد ربنا سبحانه وتعالى يحف نفسه بأنه " سميع " .

ولعل من المناسب هنا أن نذكر أن الله سبحانه وتعالى ذكر عباده بعظيم منته وفضله عليهم بأن زودهم بحاستي السمع والبصر لكنني استخدموها في التعرف على العالم المحيط بهم . قال تعالى : ﴿ السلي احسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الانسان من طين . ثم جعل نسله من نللة من ماء مهين . ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون ﴾ (السجدة ٧ - ٩) . وقال تعالى : ﴿ انا خلقنا الانسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعا بصيرا ﴾ (الانسان : ٢) وقد بينت الآيات الكريمة أن السمع والبصر يزيدان من مسؤولية الانسان كما قال تعالى : ﴿ ولاتقف ماليك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا ﴾ (الاسراء : ٣٦) . كما بينت أن الاستفادة من السمع والبصر في مجال العقيدة والايان ونور الخير لاتتحقق الا لمن ألهمه الله تعالى البصيرة النافذة وقذف نور الايمان في قلبه كما قال تعالى : ﴿ ويل لكل أفاك أثيم يسمع آيات الله تتلى عليه ثم يصر مستكبرا كأن لم يسمعها فبشره بعذاب أليم ﴾ (الجاثية ٧-٨) . بل ان الكفار أنفسهم يعترفون بخلطهم وشقوتهم اذ لم يستجيبوا الى نداء الحق فكان مصيرهم الى النار كما قال تعالى : ﴿ وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا فسي

أصحاب السعير ✱ (الملك ١٠) وقد ربطت الآية بين السمع والعقل ممّا يدل على أثر السمع في عملية الإدراك والفهم والتفكير في حقيقة الأمور بغرض الوصول إلى القرار السليم ، كما أشار إلى ذلك الإمام الرازي رحمه الله بقوله : " والمعنى لو كنا نسمع سماع من كان طالباً للحق أو تعقله عقل من كان متأملاً متفكراً لما كنا في أصحاب السعير ، لأن مدار التكليف على أدلة السمع والعقل " (الرازي ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٥ ص ٦٥) • ثم يشير إلى المقصود بنفي السمع والعقل عن الكفار الضالين بقوله : " فدلّت الآية على أنهم ما كان لهم سمع ولا عقل ، لكن لاشك أنهم كانوا ذوي أسماع ومقول صحيحة ، وأنهم ما كانوا صم الأسماع ولا مجانين ، فوجب أن يكون المراد أنه ما كان لهم سمع الهداية ، ولا عقل الهداية " • (الرازي ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٥ ص ٦٥) •

ويعزز هذا المعنى قوله تعالى : ✱ ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم أذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل ، أولئك هم الغافلون ✱ (الأعراف : ١٧٩) • فدلّت الآية الكريمة على أن الوجود المادي للحواس كالسمع والبصر والفؤاد ليس كافياً للحكم على صاحبه بالفهم والتعقل ومن ثمّ النجاة من سوء المصير • يقول الإمام الشوكاني رحمه الله تعالى : " وهكذا معنى (ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم أذان لا يسمعون بها) فإن الذي انتفى من الأعين هو ابصار ما فيه الهداية بالتفكير والاعتبار ، وإن كانت مبصرة وغير ذلك ، والذي انتفى من الأذان هو سماع المواعظ النافعة والشرائع التي اشتملت عليها الكتب المنزلة ، وما جاءت به رسل الله وإن كانوا يسمعون غير ذلك ، والإشارة بقوله (أولئك) إلى هؤلاء المتصفين بهذه الأوصاف كالأنعام في انتفاء انتفاعهم بهذه المشاعر ثم حكم عليهم

بأنهم أضل منها ، لأنها تدرك بهذه الأمور ما ينفعها ويضرها فتنتفع بما ينفع وتجنب ما يضر ، وهؤلاء لا يميزون بين ما ينفع وما يضر باعتبارات ماطليه الله منهم وكلفهم به ، ثم حكم عليهم بالغفلة الكاملة لما هم عليه من عدم التمييز الذي هو من شأن من له عقل وسمع وبصر * (الشوكاني ، ١٤٠١ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٦٧) . كما أشارت آيات كثيرة الى حاسة الذوق بلغت ثلاثا وستين آية ، وخاصة في موقف ذوق العذاب والألم كما قال تعالى : ﴿ ان الذين كفروا بآياتنا سوف نعطيهم نارا كلما نضجت جلودهم بدلناهم جلودا غيرها ليذوقوا العذاب ان الله كان عزيزا حكيما ﴾ (النساء : ٥٦) . وقال تعالى : ﴿ يا ايها الذين آمنوا ان كثيرا من الاحبار والرهبان ليأكلون اموال الناس بالباطل ويمدون عن سبيل الله والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم . يوم يحمى عليها في نار جهنم فتكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم هذا ما كنزتم لانفسكم فذوقوا ما كنتم تكنزون ﴾ (التوبة : ٣٤ - ٣٥) .

وقد تناولت أحاديث كثيرة مما صح عن المصطفى عليه الصلاة والسلام الحواس من حيث أهميتها في حياة الانسان لكونها من أدوات المعرفة والتفكير والتدبر ومن ذلك ماورد في أدعيته عليه السلام أن يحفظ الله تعالى بصره وسمعه ويجعلهما في طاعته وينيرهما بالايمن وأن يمتعه بهما ما أحياه ويجعلهما الوارث منه ويستعيز بالله من شرهما . فعن خالد بن أبي عمران أن ابن عمر قال : قلما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقوم من مجلس حتى يدعو بهؤلاء الدعوات : ((اللهم اقسم لنا من خشيتك ما يحول بيننا وبين معاصيك ، ومن طاعتك ما تبلغنا به جنتك ، ومن اليقين ما تهون به علينا مصائب الدنيا ، ومتعنا بأسماعنا وأبصارنا وقوتنا ما أحييتنا واجله الوارث منا واجعل ثأرنا على من ظلمنا وانصرنا على

من عادانا ولا تجعل مصيبتنا في ديننا ولا تجعل الدنيا أكبر همنا ولا مبلغ علمنا ولا تسلط علينا من لا يرحمنا)) (الترمذي ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٥ ، ص ٤٩٤) .
وعن شكل بن حميد قال : " أتيت النبي صلى الله عليه وسلم فقلت : يا نبي الله علمني تعودا أتعود به فأخذ بيدي ثم قال : ((قــــل أعوذ بك من شر سمعي وبصري وشر لساني وشر قلبي وشر مني)) قــــال حتى حفظتها " . (النسائي ، د ٥ ، ج ٨ ، ص ٢٥٥) . ومن حقوق الطريق التي بينها رسول الله صلى الله عليه وسلم غش البصر ، بل لقد أحــــل أن تفقأ عين من ينظر خلسة الى محارم الناس دون علمهم " عن سهل بن سعد قال : اطلع رجل من جحرفي حجر النبي صلى الله عليه وسلم ومع النبي صلى الله عليه وسلم مدرى يحك به رأسه فقال : ((لو أعلم أنك تنظر لطمنت به في عينك ، انما جعل الاستئذان من أجل البصر)) . (البخاري ، د ٤ ، ج ٤ ، ص ١٢٩) .

وهناك أحاديث كثيرة جدا تبين حقوق الحواس المختلفة على الانسان في حفظها وحسن استعمالها في الطاعة وشكر الله سبحانه وتعالى على انعامه بها عليه ووجوب صيانتها من العبث والافرار بها بأي شيء أو أي أسلوب من الأساليب .

من كل ذلك تتضح أهمية الحواس في تزويد العقل بالكثير من المعرفة بما حوله مما يساهم في توجيه مسار التفكير في ضوء تلك المعرفة ليكون تفكيراً سليماً منطلقاً من احاطة وعلم وادراك .

(٢) العقل : وهو جوهر كريم في تكوين الكائن البشري ،

وقد اختلف العلماء والفلاسفة والمفكرون في ماهيته وحدوده ووظائفه إلا أنه يظل هناك اتفاق واضح بين الجميع على عظم شأنه وأهميته . فهو أبرز عنصر يميز الانسان عن غيره من المخلوقات . وهو مناط المسؤولية

التي كلف بها . وهو الوسيلة التي تحمي الانسان من الخطل والانحراف لأنه أيضا مناط الرشد والوعي والبصر والتمييز والادراك ، ومن ثم يرتبط الايمان بالعقل ارتباطا وثيقا في الاسلام . (بنت الشاطيء ، ١٩٨٠م ، ص ١٤٨) . وقد أولى القرآن الكريم العقل اهتماما ملحوظا وربط به كثيرا من جوانب العقيدة والشريعة والسلوك الصحيح .

وفي كثير من الآيات الكريمة اشارة الى أن الاستخدام الصحيح للعقل يؤدي الى الايمان والى معرفة الخالق وعقيدة التوحيد كما قال تعالى : ﴿ ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والظلمة التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض آيات لقوم يعقلون ﴾ (البقرة : ١٦٤) . وفي بعض الأحيان نجد القرآن الكريم يختم الآية بمادة تفكر ثم في الآية التي تليها مباشرة بمادة عقل كما قال تعالى : ﴿ هو الذي أنزل من السماء ماء لكم منه شراب ومنه شجر فيه تسمون . ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات ان في ذلك لآية لقوم يتفكرون . وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره ان في ذلك لآيات لقوم يعقلون ﴾ (النحل : ١٠-١٢) .

" وقد شبه القرآن الكريم من يعطلون عقولهم ولا يستخدمونها في مجالاتها الصحيحة بالأنعام بل هم أضل سبيلا " (عبد الله ، ١٤٠٦هـ ، ص ١٨) وفي ذلك يقول عز وجل : ﴿ أرايت من اتخذ الهه هواه أفانت تكون عليه وكيلا . أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون ان هم كالأنعام بل هم أضل سبيلا ﴾ (الفرقان : ٤٣-٤٤) .

وقد ربط القرآن الكريم بين استخدام العقل باعتباره أداة للمعرفة وبين التفكير والوصول الى الفهم الصحيح ومن ثم الاستنتاج السليم ففسي

كل مجالات العقيدة والشرعية والحقائق الكونية والطبيعية والأحداث والظروف وكل المتغيرات التي تحيط بالكائن البشرى في العالم المحيط به .

ففي الآيات السابقة اشارة الى وظيفة العقل في استيعاب الظواهر الطبيعية واستنتاج النتائج المنطقية من بدع صنعها وعجيب خلقها — فيما يتعلق بعقيدة التوحيد والعبودية . وفي آيات أخرى يشير القرآن الكريم الى مهمة العقل في تحكيم المنطق السليم كما قال تعالى: ﴿ يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود ﴾ (آل عمران : ٦٥) . وقوله تعالى : ﴿ قل لو شاء الله ما تلوته عليكم ولا أدراككم به فقد لبثت فيكم عمرا من قبله أفلا تعقلون ﴾ (يونس : ١٦) . بل لقد بين القرآن الكريم أن العقل هو سبب النجاة للإنسان اذا استعمله في ضوء الهداية القرآنية في قوله تعالى : ﴿ وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير ﴾ (الملك ١٠) .

ومن أهم وظائف العقل التي أشار اليها القرآن الكريم وظيفته التفكير . يقول (العقاد رحمه الله تعالى ، ١٣٩١هـ) " أما العقل الذي يفكر ويستخلص من تفكيره زبدة الرأي والروية فالقرآن الكريم يعبر عنه بكلمات متعددة تشترك في المعنى أحيانا وينفرد بعضها بمعناه على حسب السياق في أحيان أخرى . فهو الفكر والنظر والبصر والتدبر والاعتبار والذكر والعلم وسائر هذه الملكات الذهنية التي تتفق أحيانا فـي مدلولها ولكنها لا تستفاد من كلمة واحدة تغني عن سائر الكلمات الأخرى " (ص ١٥) .

وينسحب كل ما سبقته الإشارة اليه من اهتمام بالعقل ووظيفته ومجالاته

في القرآن الكريم على السنة الشريفة حيث " نجد في السنة المطهرة أحاديث عديدة وردت فيها ألفاظ "العقل" بصيغة الفعل والمصدر . كما وردت أحاديث أخرى صحيحة استخدمت فيها ألفاظ أخرى دالة على العقل مثل "الحلم" . ونجد أحاديث أخرى تدل على فضل العقل دون أن تستخدم هذه اللفظة أو مشتقاتها ومنها قوله عليه الصلاة والسلام : ((ان القلم رفع من ثلاثة : عن المجنون حتى يفريق ، وعن الصبي حتى يدرك وعن النائم حتى يستيقظ)) . (البخاري ، د ١ ، ج ٦ ، ص ١٦٩) . فهذا الحديث الشريف يعني من لا عقل له ومن كان عقله غير ناضج من تحصيل المسؤولية الكاملة من السلوك غير السوي لأن المواخذ هو العاقل فقط " (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٩) .

وعلى الرغم من ذلك فهناك بعض العلماء يشككون في صحة سند بعض أحاديث العقل مثل ابن حبان (ت ٣٥٤) وابن الجوزي (ت ٥٩٧) وغيرهم . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٩) . إلا أن ماورد من مفهوم العقل من حيث المعنى يدركه كل من له صلة بدراسة السنة والأحاديث النبوية الشريفة ويجسد " أن الأحاديث الشريفة بينت أهمية العقل لأنه مناط التكليف وان تفعيل الأحاديث التي وردت فيها ألفاظ تدل على مكانة العقل والمبالغة فيها لايلغي قيمة العقل " (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٢٣) .

- مجالات التفكير العلمي في الاسلام :

تبتدئ مجالات التفكير في الاسلام في ضوء العلاقة بين الخالق — تعالى وبين العبد ، وهي علاقة استخلاف وتكليف وتشريف ، وعلاقة العبد بخالقه وهي علاقة عبودية خالصة واذعان وتسلیم ، وعلاقة الانسان بالكون وهي علاقة بناء وتعمير وعلاقة الكون بالانسان وهي علاقة تسخير ، وعلاقة الانسان بالانسان ومعيارها العدل والاحسان . وعلاقة الكون بالخالق تعالى وهي علاقة قنوت وطاعة .

ولقد جاء الاسلام بالشريعة التي أطلقت غيود العبودية البشرية التي كبلت الحرية الانسانية الكريمة عقودا طويلة من الزمن تحت سلطة الجهل — الفاشم والجاهلية الكريهة ، فأعاد للنفس قيعتها وللعقول مرتها وللتفكير وظيفته التي ينبغي أن يؤديها في بناء الأمة .

ولعل من أهم ما حققه الاسلام في تكريم العلم والعقل أنه أطلق الحرية لهما في التفكير والبحث والاجتهاد في كل مجال يمكن يملأه مداه ويجنح اليه خياله عدا أمرين فقط ، وهما ذات الله سبحانه وتعالى وكل ما يضر بالدين أو بالناس .

قال صلى الله عليه وسلم : ((تفكروا في الخلق ولا تفكروا في الخالق فانكم لاتقدرون قدره)) (السيوطي ، ١٢٧٣ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٦٢) .

وبذلك تكون المجالات المحددة للتفكير في الاسلام شاملة لكل من مجال المعرفة الدينية الشرعية ، ومجال المعرفة الانسانية والاجتماعية ومجال المعرفة التطبيقية وهي مجالات تترايط مكونة مثلثا للمعرفة — الاسلامية أضلاعها الدين والانسان والكون ، وفيما يأتي توضيح لهذه المجالات .

(١) مجال المعرفة الدينية والشرعية : وكثيرا ما يواجه القرآن الكريم والسنة الشريفة الى أن أحكام التحريم والتحليل لم تنبع من فراغ بل ان لها حكمتها ودلالاتها التي تدعو الى التفكير والتأمل والادراك ، بحيث تكون أساسا للانطلاق في تفريع الفروع واستنباط الأحكام الجديدة لكل مستحدث وجديد من المواقف والحالات التي تنشأ من تطور الحياة وتجدد الأحداث .

ومثال ذلك قوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما اثم كبير ومنافع للناس واثمهما اكبر من نفعهما ، ويسألونك ماذا ينفقون قل العفو ، كذلك : يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون ﴾ (البقرة : ٢١٩) .

فبعد أن بينت الآية حكم تحريم الخمر والميسر وحكمة ذلك وحكم الانفاق أشارت الى أن في ذلك مجالا عظيما للتفكير والتأمل والفهم العميق لأحكام الشريعة . بل ان في القرآن تأكيداً واضحاً على أن كـل الشرائع التي أرسل بها الرسل هي في الواقع محط تفكير وتأمل واعتبار كما قال تعالى : ﴿ وما أرسلنا من قبلك الا رجالا نوحي اليهم فاسألوا أهل الذكر ان كنتم لاتعلمون . بالبينات والزبر وأنزلنا اليك الذكر لتبين للناس ما نزل اليهم ولعلهم يتفكرون ﴾ النحل ٤٣-٤٤ . ويقول تعالى : ﴿ قل تعالوا آتوا ما حرم ربكم عليكم الا تشركوا به شيئا وبالوالدين احسانا ولا تقتلوا اولادكم من اطلاق نحن نرزقكم وايها ولا تقربوا الفواحش ماظهر منها ومابطن ولا تقتلوا النفس التي حرم الله الا بالحق ذلكم وصاكم به لعلكم تعقلون ﴾ (الأنعام ١٥١) .

وهكذا نلاحظ أن الآيات الكريمة السابقة ربطت بين عرض بعض الأحكام الشرعية وبين عملية التفكير والتدبر وأعمال العقل والفكر حتى

وعد الله وعدم الخلف فيه كما قال تعالى : ﴿ ولكن أكثر الناس لا يعلمون ﴾ والانكار بالحر كما قالتعالى : ﴿ وهم عن الآخرة هم غافلون ﴾ بين أن الغفلة وعدم العلم منهم بتقدير الله والافاسباب التذكر حاصلة وهو أن أنفسهم لو تفكروا فيهاالعلموا وحدانيته ومدقـسوا بالحر ، أما الوجدانية فلأن الله خلقهم على أحسن تقويم " إلى أن يقول : " أما دلالة الانسان علىالحر فذلك لأنه اذا تفكر في نفسه يرى قواه صائرة الى الزوال ، وأجزاءه ماثلة الى الانحلال فله فناء ضرورى فلو لم يكن له حياة أخرى لكان خلقه على هذا الوجه للفناء مبثا " (الرازي ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٣ ، ص ٩٩) .

وفي موضع آخر يقول تعالى : ﴿ وفي الأرض آيات للموقنين . وفي أنفسكم أفلاتنبصون ﴾ (الداريات : ٢٠-٢١) . ويقول تعالى : ﴿ سبحان الذى خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون ﴾ (يس : ٣٦) .

كما قال تعالى : ﴿ ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها ﴾ (الشمس : ٧-٨) .

وقال تعالى : ﴿ فلينظر الانسان مم خلق . خلق من ماء دالسق . يخرج من بين الصلب والترائب . انه على رجعه لقادر ﴾ (الطارق : ٨) . ويقول تعالى : ﴿ ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها وجعل بينكم مودة ورحمة ان فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون ﴾ (الروم : ٢١) .

ويتبع ذلك أيضا التفكر في السنن والظواهر الاجتماعية ، وذلك لما فيه من الاعتبار والتدبر وما يؤدى اليه التفكر فيه من معرفة للمسببات واستنباط لأسباب الهلاك والخراب ومعرفة طريق الخير والصلاح قياسا على

أحداث الدهور ومصائر الأمم .

يقول جل وعلا : ﴿ قل إنما أعظكم بواحدة . أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا ما بصاحبكم من جنة إن هو إلا نذير لكم بين يدي عذاب شديد ﴾ (سبأ : ٤٦) .

ويقول تعالى : ﴿ الله يتوفي الأنفس حين موتها والتي لم تمت في منامها فيمسك التي قضى عليها الموت ويرسل الأخرى إلى أجل مسمى ان في ذلك لآيات لقوم يتفكرون ﴾ (الزمر : ٤٢) .

ففي هذه الآية الكريمة تنبيه إلى حادثتي الموت والنوم وما فيها من عبرة وعظة ومجال للتفكير والتأمل والاعتبار .

ويتناول تعالى في موقف آخر : ﴿ أيود أحدكم أن تكون له جنة من نخيل وأعناب تجري من تحتها الأنهار له فيها من كل الثمرات وأصابه الكبر وله ذرية ضعفاء ، فأصابها أعمار فيه نار فاحترقت . كذلك يبيِّن الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون ﴾ (البقرة : ٢٦٦) .

كما يشير تعالى إلى قصة في الاعتبار والتدبر بقوله عز وجل : ﴿ واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها فاتبعه الشيطان فكان من الغاوين . ولو شئنا لرفعناه بها ولكنه أخلد إلى الأرض واتبع هواه فمثله كمثل الكلب ان تحمل عليه يلهث أو تتركه يلهث ذلك مثل القوم الذين كذبوا بآياتنا فاقصص القصص لعلهم يتفكرون ﴾ (الأعراف : ١٧٥-١٧٦) .

ومن الأحداث المتكررة التي تثير في الإنسان التفكير والتدبر نزول الفيث واخضرار الأرض به حتى تصبح في غاية الجمال والزينة ، فإذا أتاه أمر الله أصبحت أثرا بعد عين . وما ذلك إلا مثال على ما يجري في الحياة الدنيا للناس أفرادا وجماعات وأمما . يقول عز وجل : ﴿ إنما مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض

مما يأكل الناس والأنعام حتى إذا أخذت الأرض زخرفها وازينت وظنَّ أهلها أنهم قادرون عليها أتاها أمرنا ليلاً أو نهراً فجعلناها حصيداً كأن لم تغن بالأمس. كذلك نفعل الآيات لقوم يتفكرون ﴿ (يونس : ٢٤) ﴾

ويقول تعالى : ﴿ لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خاشعاً متصدعاً من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون ﴿ (الحشر : ٢١) ﴾

وقد أمر الله سبحانه وتعالى بالنظر في الأحداث ومصادر الأمم السابقة وقد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة من ذلك قوله تعالى : ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم ﴿ أوبصيح مشابهة ﴾

ومن ذلك قوله تعالى : ﴿ أولم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم كانوا أشد منهم قوة واثاروا الأرض وعمروها أكثر مما عمروها وجاءتهم رسلهم بالبينات فما كان الله ليظلمهم ولكن كانوا أنفسهم يظلمون ﴿ (الروم : ٩) ﴾

وقوله تعالى : ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم دمر الله عليهم وللكافرين أمثالها ﴿ (محمد : ١٠) ﴾

وقد كان لهذه التوجيهات الربانية الخالدة أثرها الواضح في الحضارة الإسلامية حيث أرسى الفكر الإسلامي قواعد وأصول عامة لمناهج البحث والتقصي للعلوم والوقائع التاريخية وسرد الأحداث التاريخية وكتابتها وتمحيصها ، وقواعد البحث الجغرافي والاقتصادي والنفسي في حدود الامكانيات التي كانت متوفرة بشكل بقي أزماناً طويلة هادياً للبشرية

في مسيرتها الحضارية • (عناية ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٨٧) •

(٣) مجال العلوم التطبيقية : لقد نبه الاسلام وأكد على

أهمية التفكير في الكون الذي يحيط بالانسان وكل مايشمله من عناصر مادية وحية من سماء وأرض وجبال وأشجار وأنهار وطيور ورمال وأزهار وثمار وبحار ومخلوقات مختلفة .

قال تعالى : ﴿ ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات لأولى الألباب ﴾ الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانه فكنا عذاب النار ﴿ (سورة آل عمران : آية ١٩٠ - ١٩١) .

كما قال تعالى : ﴿ وهو الذي مد الأرض وجعل فيها رواسي وأنهارا ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين يغشي الليل النهار ان في ذلك آيات لقوم يتفكرون ﴾ (الرعد : ٣) •

وقال تعالى : ﴿ هو الذي أنزل من السماء ماء لكم منه شراب ومنه شجر فيه تسمون • ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات ان في ذلك لآية لقوم يتفكرون ﴾ (النحل : ١٠-١١) •

وقال تعالى : ﴿ وأوحى ربك الى النحل أن اتخذي من الجبال بيوتا ومن الشجر ومما يعرشون • ثم كلي من كل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللا يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس ان في ذلك لآية لقوم يتفكرون ﴾ (النحل : ٦٨ - ٦٩) •

وقال تعالى : ﴿ وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه ان في ذلك آيات لقوم يتفكرون ﴾ (الجاثية : ١٣) •

بل لقد أمر الله سبحانه وتعالى الإنسان بالنظر في السموات والأرض والجبال والمخلوقات فقال عز من قائل: ﴿ قُلْ انظُرُوا ماذا فُـي السموات والأرض وما تغني الآيات والنظر من قوم لا يؤمنون ﴾ (يونس : ١٠١) .

وقال تعالى : ﴿ فليَنظر الإنسان إلى طعامه • أنا صببنا الماء صبا • ثم شققنا الأرض شقا • فأنبتنا فيها حبا • وعنبا وقضبا • وزيتونا ونخلا • وحدائق غلبا • وفاكهة وأبا • متاعا لكم ولأنعامكم ﴾ (عبس : ٢٤-٢٢) .

وان كل هذا الاهتمام بالتوجيه إلى التفكير والتدبر والنظر لمعرفة أسرار هذا الكون وحقائقه ، والقوانين التي تسيـره ، ما هو الحلقة مـن ضمن حلقات البناء العلمي والفكري للإنسان المسلم .

فالاسلام نبه المسلميين منذ البداية إلى الحكمة وجودهم وخلقهم — وان ذلك كله مرتبط بالايـمان والعبودية لله تعالى ، وان من مظاهر ذلك الايمان وتلك العبودية أن يتعامل المسلم مع المجتمع الذي يعيش فيه والكون الذي يحيط به حسب الغاية التي أرادها له خالقه وهي غاية مرتبطة بالخلافة والعمارة .

وقد وعى المسلمون الأوائل هذه الحكمة فسعوا في الأرض بحشـا ودراسة وتفكيراً وتقصيـا في سبيل استكناه أسرار الكون باعتبار ذلك عبادة من أجل أصناف العبادة • وكان ثمرة ذلك المنهج التجريبي الذي يستند على الملاحظة والتجربة والممارسة والتطبيق • والمسلمون اليوم فـي أمس الحاجة إلى توجيه الاهتمام إلى هذا المجال من التفكير العلمي الذي به تتحقق للأمة الإسلامية القدرة على استيعاب انجازات العصر التقنيـة والمساهمة في الابتكارات والاختراعات العلمية وتحقيق الاكتفاء الذاتي في المجالات الصناعية والتقنية المختلفة وذلك ما يريده له خالقها عز وجل من عزة وكرامة •

ضوابط التفكير العلمي في الاسلام :

في الوقت ذاته الذي أطلق الاسلام فيه العنان لحرية التفكير، وحث عليه وجعل الأجر والثواب عليه كبيرا فإنه ضبط مناهجه وأساليبه وأهدافه حتى لا يكون تفكيراً عشوائياً أو عبثياً أو مفضياً إلى الإضرار بالكرامة الإنسانية التي حباها الله تعالى بها بني آدم ، ولا بالعزة الإسلامية التي خص الله بها المسلمين . وتلك الضوابط لم تكن بأي حال من الأحوال مثلبة ولا نقصاً ولا عائقاً للتفكير لأن تلك الضوابط تفسطه ولا تكبله ، وتطلقه في المسار الصحيح ولا تعوقه وتعمقه وتخصبه وتخلصه من الهوى ، والجهل ، والتعصب وغير ذلك من الأخطاء التي تجعل حريصة الفكر صورة بغير محتوى وشكلاً بغير فحوى وجسداً بغير روح . (جريشة ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٤٩) . ويمكن تحديد تلك الضوابط في أربعة ضوابط ترتبط بالغاية منه والمنهج المتبع فيه ، والوسيلة المستخدمة فيه ، وبأخلاقياته وأخيراً ضوابط تتعلق بمجاله ، وتفصيلها كما يأتي :

(١) ضوابط تتعلق بالغاية من التفكير : فغايات الناس من

التفكير تتفاوت حسب مستوى طموحاتهم والتزامهم بالمبادئ السامية . ذلك أن هناك فئة من الناس لهم غايات متدنية في هذه الحياة ، فيأبسون تفكيرهم منحطاً وسخيفاً ، وهناك فئة أخرى طموحاتهم بسيطة لا تتجاوز إشباع الحاجات الجسدية وتأمين سلامتهم وهؤلاء يكون تفكيرهم بسيطاً وساذجاً ، أما أولئك الذين ترتبط طموحاتهم بغايات سامية فيأتي تفكيرهم سامياً ومهادفاً إلى الإصلاح والعمل المثمر البناء .

وغاية التفكير في الاسلام كما يحددها المنهج الرباني يجب أن تكون

مرتبطة ومضبوطة بالايمان ، وتحقيق العبودية الخالصة لله تعالى لأن كل

حياة المسلم مرتبطة بالايمان والعبادة كما قال تعالى : ﴿ قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ لِشَرِيكَ لَهُ ۚ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ ۚ ﴾ (الأنعام : ١٦٢-١٦٣) . فالتفكير وهو أحد مناشط الانسانية الحياتية ماهو الا عبادة ، ولذلك فهو محكوم بمعايير العبادات المتمثلة في الخلوص والطهارة والسمو وتحقيق الخير والصلاح للانسان في دنياه وآخرته

(٢) ضوابط تتعلق بمنهج التفكير : وقد وجه الاسلام الى التزام الأسس المنهجية السليمة في التفكير مثل مراعاة مبادئ المنطق السليم وربط الأسباب بالنتائج والتسلسل المنطقي ، وعدم التناقض وأهمية وجود البرهان . قال تعالى : ﴿ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ۚ ﴾ (النمل : ٦٤) . وأهمية الملاحظة والملاحظة في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم الظواهر الطبيعية .

ومن معالم منهج التفكير في الاسلام ان يكون ساميا في توجهه ومحتواه ، لأن مصدره القرآن والسنة ، وتبعا لذلك فهو تفكير كامل ومتكامل لكمال مصدره ، كما أنه تفكير شمولي ومتصف بالعموم والعالمية لأن الرسالة الاسلامية رسالة عالمية للانسانية كلها ، كما قال تعالى : ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا ۚ ﴾ (سبأ : ٢٨) .

ومن معالمه أيضا أنه تفكير متوازن في تناوله لأمر الدنيا والآخرة والجسد والروح يعالج ذلك كله بمنهج تربية ومنهج دعوة ومنهج حكم متفرد ليس له مثيل . ومن معالمه أنه منهج ثابت ومستمر دون جمود في مرونة تناسب كل زمان ومكان وذلك الثبات نابع من وحدانية الخالق سبحانه وتعالى الذي أنزل الشريعة التي توجه ذلك التفكير بما يطلع

الانسان ويبعده عن كل زلل أو انحراف . وهو منهج يقوم على العدل وتوخي الحق . قال تعالى : ﴿ وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل ﴾ (النساء : ٥٨) .

وهو منهج يربط الغايات بشرعية الوسائل بعكس الاتجاهات الذرائعية التي تفصل بين الغاية والوسيلة ، بل وتجعل الغاية الشريفة تبرر أي وسيلة للوصول اليها بصرف النظر عن طبيعتها ونوعها . ولذلك ربط الاسلام بين العمل والنية كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم : ((انما الأعمال بالنيات وانما لكل امرئ ما نوى)) (البخاري ، د . ت ، ج ١ ، ص ٢) .

وهو منهج يقوم على العلم والالمام الكامل بحقيقة التفسير التي يتناولها فقد نهى الاسلام عن التفكير الذي لا يبين على العلم والادراك الصحيح للأمور كما قال تعالى : ﴿ ولاتقل ما ليس لك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مشغولا ﴾ (الاسراء : ٣٦) .

فمنهج التفكير في الاسلام منهج رباني يتسم بالتكامل والشمول والعدل والثبات والمرونة وشرعية الوسائل والعلم والمعرفة الصحيحة للأمور .

(٢) ضوابط تتعلق بأخلاقيات التفكير : فالاسلام دين الأخلاق الرفيعة وقد أشنى الله تعالى على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بأنه صاحب أخلاق كريمة فقال عز وجل : ﴿ وانك لعلى خلق عظيم ﴾ (القلم : ٤) .

وترتبط كل حياة المسلم في جميع شؤنه في عباداته ومعاملاته بذلك النمط السامي من الأخلاق الكريمة ، فتجعل تفكيره منضبطا وملتزما

بتلك الأخلاق متمسا بالصدق والأمانة والفضيلة والعفة والوفاء والعدالة .
(جريشة ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٥٠ - ٧٠) .

(٤) ضوابط تتعلق بمجال التفكير : وتحديد مجال التفكير — في
الاسلام نابع من نظرة صحيحة وسليمة الى الطبيعة البشرية المتمثلة بالنقص
ومحدودية الامكانيات على الرغم مما منحه الله تعالى لها من قدرات ومواهب
فالكمال لله وحده ، ولذلك نهى الاسلام الانسان من التفكير خارج حدود
طاقته وقدرته البشرية مثل التفكير في ذات الله وفي بعض القضايا كالروح
وسوى ذلك فالمسلم مكلف بالتفكير العميق الايجابي في جميع مجالات المعرفة
الدينية والانسانية والطبيعية ضمن اطار مقنن ومنضبط من المبادئ
والتعاليم الشرعية والفكرية والعلمية .

...

ضمانات التفكير العلمي في الاسلام :

ان الضوابط التي حددها الاسلام للتفكير والمجالات والغايات التي وضعها له أيضا لتؤكد على مدى اهتمام الاسلام به واعتباره قضية ذات بال ومن الخطورة بحيث يقتضي ذلك تحديد مساراتها واتجاهاتها وأطرها التي تضبطها بالشكل الذي يحقق المنفعة والخير لكل من يلتزم بها .

وهكذا اشتملت الشريعة الاسلامية على التعاليم والتوجيهات التي تحقق تلك الأهداف بما لا يمكن أن يقارن مع أي ملة أو مذهب أو شريعة . وأهم تلك الضمانات :

(١) ضمان حفظ العقل : والعقل هو أداة التفكير ، والتفكير هو المهمة المناطة بالعقل . فإذا كان العقل سليما وإعيا جاء التفكير سليما وأنتج ثمارا ناضجة من الأفكار والنتائج والآراء أما إذا كان العقل معطلا أو غير واع فإن التفكير سيكون دون ريب معطلا أو فاسدا .

ولذلك أولى الاسلام اهتماما واضحا بحفظ العقل وسلامته من كل ضرر يمكن أن يعيقه من أداء وظائفه التي يأتي على رأسها التعرف على الخالق والإيمان الراسخ به تعالى وفهم تعاليمه وشرعه .

والقرآن الكريم الكتاب المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم يمجد العقل ويكرمه ويرفعه إلى أعلى المقامات ويدعو إلى تنميته وإزكائه وتصريفه في خير البشرية ديننا ودنيا ، بشكلم يعهد في كتاب سماوي سواه ، حتى أنه تكررت الإشارة إلى أهمية العقل ومترافقاته ومشتقاته في آياته الكريمة أكثر من ثلاثمائة مرة . (الزنتاني ، ١٩٨٤م ، ص ٥١٢) .

ولما للعقل من أهمية في ضبط حياة الإنسان ليسير على المنهج
السليم ولا ينحرف عنه فقد شرع الاسلام تشريعات وتعاليم كثيرة لحفظه
وسلامته ومنها :

أ - تحريم تعاطي المسكرات والمخدرات التي تذهب العقل وتحجبه عن
الوعي كما ثبت بالنصوص القرآنية والحديث الشريف . قال تعالى :
﴿ يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس
من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون ﴾ (المائدة : ٩٠) .
"ومن عاتشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال :
(كل شراب أسكر فهو حرام)) (البخاري ، دلت ، ج ١ ، ص ٦٦) . فالاسلام
يريد أن يظل العقل واعيا فعلا بشكل دائم دون أي عوارض أو عقبات
تحول بينه وبين القيام بوظائفه السامية . وقد جله الاسلام واحدا
من الضرورات الخمس التي شدد على حفظها وصيانتها وعذاها من أهم
مقاصد الشريعة الاسلامية وهي الدين ، والعقل ، والعرض ، والنفس ،
والمال .

ب - النهي عن تعطيل العقل ومتابعة الآخرين بدون تفكير وتدبير ولذلك
نعى الاسلام على الذين لا يستخدمون عقولهم في الأمور التي تعود عليهم
بالنفع بأسلوب مؤثر جدا . (طبارة ، ١٣٨٦ هـ ، ص ٢٦٤) . قال تعالى :
﴿ ان شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون ﴾
(الانفال : ٢٢) . وقال عز وجل : ﴿ أم تحسب أن أكثرهم يسمعون
أو يعقلون ان هم الا كالأنعام بل هم أضل سبيلا ﴾ (الفرقان : ٤٤) .
وندد بالمشركين الذين تشبثوا بما كان يعبد آباؤهم من أصنام
وأوثان دون تفكير وفهم . قال تعالى : ﴿ وإذا قيل لهم اتبعوا
ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أولو كسبان
آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون ﴾ (البقرة : ١٧٠) .

ولذلك حذرت الشريعة الاسلامية من تعطيل العقل عن التفكير لأنـه
يتدنى بالانسان الى مرتبة السوائم ، ويقيم الحجة على نفسه ،
فقد أعطاه الله تعالى الإرادة والاختيار وحمله المسؤولية في تنمية
تفكيره وتسخيرها فيما يصلح دينه ودنياه وهو محاسب على تعطيله
أو استغلاله في الخير أو الشر وفي سبيل الهداية أو الضلال .
(الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٨) .

وقد نهى الرسول عليه الصلاة والسلام أن يكون المرء امعة
يسير مع الناس دون تفكير وتمحيص " من حذيفة قال : قال رسول الله
صلى الله عليه وسلم : ((لا تكونوا امعة تقولون ان أحسن الناس أحسنا وان
ظلموا ظلمنا . ولكن وطنوا أنفسكم ان أحسن الناس أن تحسنوا وان أساءوا
فلا تظلموا)) (الترمذي ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٤ ، ص ٢٢٠) . وبين الأمر باستخدام
العقل والمحافظة عليه واستعماله في النظر والتدبر والتأمل والتفكير
وبين النهي عن تعطيله وتجميده لتحقيق العناية الواضحة من الاسلام بهذا
الأمر ونلمس مدى حرصه على توجيهه في سبيل تحقيق الخير والسعادة
للانسان .

وفي ظل هذه الاحتياطات التي شرعها الاسلام لحفظ العقل يتحقق المناخ
المناسب للتفكير السليم المفيد والمثمر الذي يصدر من عقول سليمة
والباب ناضجة حفظها شرع الله وصانها .

(٢) ضمان حرية الرأي والاعتقاد : فالاسلام دين الحرية الكريمة
وليس من المفالاة أن نقول أن هذه السمة كانت من أسس الاسلام عقيدة وتشريعا .
فمنذ أول خطوة في تاريخ الدعوة الاسلامية نادى محمد صلى الله عليه وسلم
الى التحرر من قيود عبودية الأوثان والأصنام التي لم يكن يربط العرب بها
الا انهم وجدوا آباءهم لها عابدين فساروا على نهجهم حتى مع عدم القناعة

ولعل قمة الحريات التي أكدها الاسلام هي حرية الاعتقاد قال تعالى:
﴿ لا اكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى لا انفصام لها والله سميع عليم ﴾
(البقرة : ٢٥٦) .

فمن أبرز مبادئ الاسلام في حرية الاعتقاد عدم اجبار أحد على ترك دينه ، وحرية المناقشة الدينية ومجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن والتأكيد على أهمية تأسيس العقيدة على اليقين والاقتناع وليس الاتباع فقط . (شلتوت ، ١٩٦٦ م ، ص ٥٦٥) .

ولذلك كان الفاتحون المسلمون اذا توجهوا الى بلد من البلدان يطالبون أهلها أولا بالاسلام ، فان أبوا فالجزية ، فان أبوا فالحرب ، فتكون الحرب بعد امتناعهم عن الدخول في الاسلام أو دفع الجزية ، كما أنهم لا يفرضون دينهم عليهم بل يتركون لهم حرية الاختيار فباستطاعتهم اذا رفضوا الدخول في دين الاسلام أن يدفعوا الجزية ويبقوا على ملتهم ويقوم المسلمون بحمايتهم ورعايتهم . ومن أعظم سمات الاسلام أنه كفل حق التفكير بصوت مسموع وضمن حرية ذلك للناس ويؤكد ذلك قمة الشاب الذي جاء يستأذن رسول الله صلى الله عليه وسلم في الزنا حيث أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم ينهره ولم يزجره في الوقت الذي فعل الناس ذلك معه بل ترك له حرية التعبير عن رأيه ثم أقنعه بالحجة والبرهان على خطئه .

(٣) ضمان حق الاجتهاد والحث عليه : ولأنك أن الوسيلة الفعالة المثمرة في الاجتهاد هي التفكير ، ولذلك فان مرتبة المجتهد لا يصلها كل من تصدر لها بل ان لها صفات وشروطا معروفة تجعل من المجتهد امرأاً شافعاً عالماً لا يصدر عنه الا فكر شاقب ورأي صائب .

" والاجتهاد بذل الجهد في استنباط الحكم الشرعي مما اعتبره الشارع دليلا وهو كتاب الله وسنة نبيه " (الخصري ، ١٤٠١ هـ ، ص ١١٤) وقد وقع الاجتهاد في الاسلام نصا وعرفا وتقليدا ان صح هذا التعيين . ونعني بالتقليد هنا حسن القدوة بالاوليين والتابعين من السلف الصالح وأول الاولين نبي الاسلام عليه السلام ثم الخلفاء الراشدون ومن تبعهم في العصور التي اشتدت فيها حاجة المسلمين الى الاجتهاد .

ولاتناقض بين الاجتهاد والعمل بالنص ، وليس التفكير في الاسلام عوضا من النص أو ما يشبه النص في الأحكام بل هو فريضة عليها مطلوبة لذاتها ولما يتوقف عليها من فهم الفرائض الأخرى . (العقاد ، ١٣٩١ هـ ، ص ١٣٥) .

ومن أبواب الاجتهاد القياس وهو أن يمل المجتهد الى حكم الأمر لم يرد فيه نص من كتاب أو سنة ، قياسا على ماورد فيهما من نصوص في أمور تشبهه في العلة والقياس .

ومن أبوابه أيضا الاستحسان وهو أن يفاضل المجتهد بين أمرين مستنديين الى النصوص ترجيحاً لأحدهما على الآخر .

ومنها المصالح المرسلة وهي التي لم تتقيد بنص ولم يسبق لها نظير ولكنها عمل تتحقق به مصلحة الأمة في حال من الأحوال . (العقاد ، ١٣٩١ هـ ، ص ١٤٦) .

ومنها العلة التي تكشف عن غاية الحكم والرائك سببه .

وقد أقر القرآن الكريم والسنة الشريفة الاجتهاد وناديا اليه ، ففي القرآن الكريم اشارة اليه في قوله تعالى : ﴿ ما فرطنا في الكتاب من شيء ﴾ (الانعام : ٣٨) . يقول الفخر الرازي رحمه الله : " ان القرآن

دل على أن الاجماع وخبر الواحد ، والقياس حجة في الشريعة فكل مسادل عليه أحد هذه الأصول الثلاثة كان ذلك في الحقيقة موجودا في القرآن حتى يقول " فكل حكم ثبت بطريق من هذه الطرق الثلاثة كان في الحقيقة ثابتا بالقرآن فعند هذا يصح قوله تعالى : ﴿ ما فرطنا في الكتاب من شيء ﴾ هذا تقرير هذا القول " (الرازي ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٢ ، ص ٢٢٦) . وفي ذلك دليل على جواز الاجتهاد وصحة الأحكام المنبثقة عنه والمعتمدة على أصول التشريع ومصادرة في القرآن الكريم والسنة الشريفة .

وفي حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه عندما بعثه الرسول صلى الله عليه وسلم الى اليمن دليلواضح من السنة الشريفة على صحة الاجتهاد بل والحث عليه ، بل ان الحديث الذي سبق عرضه أيضا والذي يبين أن المجتهد اذا أصاب فله أجران ، واذا أخطأ فله أجر دليل آخر أيضا عليه .

وهكذا يفتح الاسلام مجالا للتفكير المثمر بفتح باب الاجتهاد لأنسه لاجتهاد بلا تفكير ، بل ان كلمة اجتهاد فيها من معاني الجهد والمشقة ومعاناة التفكير ما هو واضح وظاهر .

(٤) ضمان مبدأ الشورى : وهو من المبادئ الأصلية في الاسلام ، وقد أمر الله تعالى رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم أن يشاور أصحابه الكرام عز من قائل : ﴿ فيما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فاذا هممت فتوكل على الله ان الله يحب المتوكلين ﴾ (آل عمران : ١٥٩) . قال ابن كثير رحمه الله : " ولذلك كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يشاور أصحابه في الأمر اذا حدث تطييبا لقلوبهم ليكون أنشط لهم فيمما يفعلونه كما شاورهم يوم بدر في الذهاب الى العير فقالوا : يا رسول الله لو استعرضت بنا عرض البحر لقطعناه معك ، ولو سرت بنا الى برك الغماد

لسرنا معك ولا نقول لك كما قال قوم موسى اذهب أنت وربك فقاتلا اننا هاهنا قاعدون ، ولكن نقول اذهب فنحن معك وبين يديك وعن يمينك وعن شمالك مقاتلون ، وشاورهم أيضا أين يكون المنزل حتى أشار المنذر بن عمر بالتقدم أمام القوم وشاورهم يوم الخندق .. الخ " (ابن كثير ، دة ت ، ج ١ ، ص ٤٢٠) .

كما امتدح الله تعالى المؤمنين بهذه السمة والميزة الكريمة فقال تعالى : ﴿ والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون ﴾ (الشورى : ٣٨) ويكفي اعلا ورفعة لهذا المبدأ أن تسمى سورة من سور القرآن الكريم باسمه .

يقول سيد قطب رحمه الله (١٤٠٢هـ) " وهنا في هذه الآيات يصور خصائص هذه الجماعة التي تطبقها وتميزها . ومع أن هذه الآيات مكية ، نزلت قبل قيام الدولة المسلمة في المدينة ، فاننا نجد فيها أن من مفة هذه الجماعة المسلمة " وأمرهم شورى بينهم " مما يوحي بأن وضع الشورى أعمق في حياة المسلمين من مجرد أن تكون نظاما سياسيا للدولة فهو طابع اساسي للجماعة كلها ، يقوم عليه أمرها كجماعة ثم يتشرب من الجماعة الى الدولة بوصفها افرازا طبيعيا للجماعة " (ج ٥ ، ص ٣١٦) .

ولقد جعل القرآن الكريم اتخاذ القرار في بعض الأمور والأحكام الشرعية مرهونا بالتشاور بين أمحاب العلاقة يبين ذلك قوله تعالى : ﴿ فان أرادوا فصلا عن تراض منهما وتشاور فلا جناح عليهما ﴾ الآية . (البقرة : ٢٣٣) .

" ويروى عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : ما رأيت أحدا أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم " (الترمذى ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٥ ، ص ١٨٦) . وبذلك يضرب الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام المثل السلسل

والقدوة لأصحابه وللمسلمين عامة في أهمية الشورى في الحياة وأثرها
الفعال في الوصول إلى القرار السليم ، فإذا كان محمد بن عبد الله
عليه الصلاة والسلام النبي الذي يوحى إليه والذي يعد أكمل وأفضل وأعقل
البشر ، يستشير أصحابه امتثالاً لأمر ربه وعملًا بهذا المبدأ الكريم
فما أحرى كل مسلم باتباع ذلك النهج والعمل به .

ومن ندبه عليه الصلاة والسلام إلى الشورى " من أبي هريرة رضي الله
عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إذا كان أمراؤكم خياركم
وأغنياؤكم سمحاءكم وأموركم شورى بينكم فظهر الأرض خير لكم من بطنها .
وإذا كان أمراؤكم شراركم وأغنياؤكم بخلاءكم ، وأموركم إلى نساءكم
فبطن الأرض خير لكم من ظهرها " . (الترمذي ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٤ ، ص ٤٥٩) .

كما أكد عليه الصلاة والسلام على وجوب النصح والصدق على من
استشاره أخوه المسلم " فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله
صلى الله عليه وسلم : المستشار مؤتمن " . (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٠٨) .

وقد ثبت عنه عليه الصلاة والسلام أنه استشار أصحابه في كثير من
المواقف مثل يوم بدر وأحد ، ويوم الحديبية ، وفي كثير من أمور الدين
مثل طريقة النداء إلى الصلاة كما ورد في الحديث .

وما أمضى القرآن الكريم والسنة الشريفة كل ذلك الاهتمام بالشورى
بين أبناء المجتمع الواحد إلا لأهميته الكبرى في بناء المجتمع المتماسك ،
وأثره الفعال في الوصول إلى القرار الصائب من طريق تبادل الآراء وتقليب
الأمر وتدأول وجهات النظر ، مما يتيح الفرصة الجيدة للمساهمة من كل
أفراد المجتمع القادرين والمؤهلين لذلك ، ويشجع على إثارة التفكير
وأعمال العقول في سبيل تحقيق أفضل النتائج والأهداف .

(٥) ضمان مبدأ المساواة العادلة : وقد ساوى الاسلام بين الناس عامة ، عربيهم وعجميهم وأبيضهم وأسودهم ، وكبيرهم وصغيرهم ، ولكنها مساواة عادلة وليست مساواة هوجاء كتلك التي قامت تنادى بها الثورات القديمة والحديثة في مختلف أصقاع الأرض .

فالاسلام ساوى بين الرجل والمرأة مثلا في بعض الأمور وخاصة تلك التي تتعلق بالعبادات وثوابها فليست صلاة الرجل أفضل من صلاة المرأة وليس صيامه أفضل من صيامها بل كلهم عند الله سواء وكلهم ينال حظه من الثواب بقدر عمله واحسانه . ولكنه من جانب آخر لم يساو بينهما في بعض الأمور مثل الارث ، وبعض التكاليف والعبادات ، ولذلك قلنا انها مساواة عادلة فالعدل هنا هو أساس الأمر كله .

وقد دخل الناس في دين الله أفواجا فتشكلت أمة الاسلام في أول تشكلها من العرب والعجم والأحباش والروم والفرس وكانوا اخوة لهم — يتمتعون بالحقوق نفسها وعليهم الواجبات نفسها ، وقد قرر القرآن الكريم ذلك في قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (الحجرات : ١٣) فمعيار التمايز هنا هو مستوى التقوى فكلما زادت التقوى ارتفعت مكانة المسلم عند الله من أي لون كان ومن أي جنس هو .

ولافرق بين الرجل والمرأة أمام الله حيث يقول تعالى : ﴿ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا ﴾ (النساء : ١٢٤) . وقال تعالى : ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّه حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ (النحل : ٩٧) . وقال تعالى : ﴿ مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴾ (غافر : ٤٠) .

وهذا المبدأ الذي رسخه القرآن الكريم في نفوس المسلمين هو —
الذي جعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه يستمع لرأى امرأة من بيــــــــن
آلاف الصحابة كما هو معروف في قصة تحديد المهر . فقال قولته المشهورة :
أصابته امرأة وأخطأ عمر . وفي مناخ كهذا يجد التفكير الحر التطبيق طريقه
للتعبير عن كوامن النفوس وذخائر العقول ، فيخرج ببنيويصلح ويمسح
ويشيد حضارة الأمة .

وقد أكد الرسول عليه الصلاة والسلام أن معيار التفاضل بيــــــــن
الناس هو التقوى وليس الجنس ولا اللون ولا غيره كما قال عليه الصــــــــلاة
والسلام " لا فضل لعربي على عجمي ولا لأبيض على أسود الا بالتقــــــــوى "
(ابن جنبل ، ١٩٦٩م ، ج ٥ ، ص ٤١١) . وجاء في سنن الترمذي عن ابن عمر
رضي الله عنهما " أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خطب الناس يوم فتح
مكة فقال: يا أيها الناس ان الله قد أذهب عنكم عبية (*) الجاهليــــــــة
وتعاضمها بأبائها فالناس رجلان : بر تقى كريم على الله ، وفاجر شقي
هين على الله والناس بنو آدم وآدم من تراب " (الترمذي ، ١٤٠٨ ، ج ٥ ،
ص ٢٦٢) . كما بين أن كل المسلمين اخوة لبعضهم على بعض حقوق كثيــــــــرة
" فقد روى عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه
وسلم قال: المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ، من كان في حاجة أخيه
كان الله في حاجته . ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله عنه بها كربة من كرب
يوم القيامة ، ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة " (أبو داود ، ١٤٠٠ ،
ج ٥ ، ص ٢٢) .

وبهذا المبدأ العظيم يشعر كل فرد في المجتمع المسلم أن له الحق
في ابداء رأيه والمساهمة في الادلاء بوجهة نظره دون اعتبار لجنسه أو لونه
أو نسبه بل المعول عليه أساسا هو عدالته واستقامته وصواب رأيه ،

(*) أي نخوتها وكبرها وفخرها .

مما يفسح المجال ويهيئ المناخ للتفكير المفيد من قبل كل فرد قـاـدر
عليه في المجتمع المسلم بل ويشعر معه بأن عليه مسئولية وأمانة
المساهمة في كل قضية أو مشكلة تواجه اخوانه المسلمين في أي بقعة من
بلاد الاسلام .

• • •

بعض أساليب تربية التفكير العلمي في الاسلام :

(١) أسلوب الاقناع بالحجة والبرهان وأثره في تربية التفكير العلمي:
لقد عرض القرآن الكريم كثيرا من المواقف التي جادل وحاج فيها الكفار
والمشركين والمنافقين وأهل الكتاب في قضايا وأمور كثيرة بالحجـجـة
والمنطق والبرهان . يقول ابن القيم رحمه الله تعالى : " إذا تأملت
القرآن وتدبرته وأعرته فكرا وافيا اطلعت فيه من أسرار المناظـرات
وتقرير الحجج الصحيحة وابطال الشبه الفاسدة وذكر النقض والفرق والمعارضة
والمنع على ما يشفي ويكفي لمن بصره الله وأنعم عليه بفهم كتابه " .
(ابن القيم ، دوت ، ج ٤ ، ص ٢٩٠)

ولاشك أن اهتمام القرآن الكريم بهذا الأسلوب فيه تربية عظيمة
للمسلمين ، وذلك بتوجيههم الى اتباع هذا الأسلوب الراقى والحضارى
في البعـوة وفي عرض الأفكار والمواقف ، والتغلب على الاختلاف في الآراء
والمفاهيم بطرق ودية ومنطقية ترضي العاطفة وتقنع العقل . ومن غير
حاجة الى الامطدام والمراع . وذلك من خلال ما يشار اليه . أحيانا بـأسـدب
الاختلاف ، وهو ما جسّمته وأبرزته الآية الكريمة في قوله تعالى : ﴿ ادع الى
سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن ان ربك
هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين ﴾ (النحل : ١٢٥) .

وفي اشارة الآية الكريمة الى المجادلة بالتي هي أحسن توضيح الى
قيمة التعامل بالحسنى والتفاهم والمودة في المجادلة ، فليس المعيار
هو امتلاك البرهان والحجة القوية فحسب ، بل لابد من تدعيم الموقف أيضا
باللطف واللين والمعاملة الحسنة في المجادلة حتى يتحقق التكامل بين
قوة الحجة ولطف الأسلوب مما يتحقق معه أقوى الأثر .

" وما الحجج والبراهين والأدلة المقنعة التي كان يسوقها رسول الله صلى الله عليه وسلم في دعوته الا نتيجة لايمان يقيني راسخ بربه تعالى من اقتناع عقلي قائم على تفكير واع وتبصر نافذ وتدبير حصيف " (الزنتاني ، ١٩٨٤م ، ص ٥١٩) .

ولقد اهتم علماء السلف بابرار هذا الجانب في القرآن الكريم والسنة الشريفة لما له من تأثير بالغ في القلوب والنفوس ، ومن ذلك تخصيص ابن القيم رحمه الله لبعض الفصول في كتابه " بدائع الفوائد " لهذا الغرض حيث يقول : " فمولى عظيمة النفع جدا في ارشاد القراء والسنة الى طريق المناظرة وتمحيصها ، وبيان العلل المؤثرة والفروق المؤثرة واثارتها الى ابطال الدور والتسلل بأوجز لفظ وأبينه ، وذكر ما تضمنه من التسوية بين المتماثلين والتفريق بين المختلفين ، والأجوبة عن المعارضات ، والفاء ما يجب الفاء من المعاني التي لا تأثير لها ، واعتبار ما ينبغي اعتباره ، وابداء تناقض المبطلين في دعاويهم وحججهم وامثال ذلك ، وهذا من كنوز القرآن التي ظعنها اكثر المناظرين فوضعوا لهم شريعة جدلية فيها حق وباطل ، ولو أعطوا القرآن حقه لرأوه وافيا بهذا المقصود كافيا فيه مغنيا عن غيره .. " (ابن القيم ، د . ت ، ج ٤ ، ص ١٢٦) .

وحيث أن علماء السلف بما اكتسبوه من أخلاق الاسلام وبما وعوه من ارشاده وهديه كانوا مثالا للالتزام والالتزام فلا يتجاوزون حدودهم ، ولا يخرجون عما رسمه الدين لهم ، فقد اتسمت جهودهم الفكرية والعلمية بالسمات الايجابية الواضحة في كل مسألة يتناولونها وكل فن يطرقونه .

ولذلك فانهم " كانوا يفهمون منهج القرآن في مجادلاته طبعاً وبياناً ويلمحون اليها في أحاديثهم عرضاً لا غرضاً ، وقد يمتنع البعض

التي حكاها القرآن الكريم وبين بطلانها وفسادها ، وهي من نوع الجدل
بالباطل كما قال تعالى : ﴿ كَذِبَتْ قُلُوبُهُمْ قَوْمٌ نُوحٍ وَالْأَحْزَابِ مِنْ بَعْدِهِمْ
وَهَمَّتْ كُلُّ أُمَّةٍ بِرُسُولِهِمْ لِيُتَّخَذُوهُ وَجَادِلُوهَا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ
فَاتَّخَذْتَهُمْ فُكَيْفَ كَانَ عِقَابِ ۚ ﴾ (غافر: ٥) . ومن أمثلة ادعاءات الكفار
قول اليهود والنصارى أنهم أبناء الله وأحباؤه قال تعالى : ﴿ وَقَالَتِ
الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ—
بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ يَغْفِرْ لِمَنْ يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَنْ يَشَاءُ وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ
وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ ۚ ﴾ (المائدة : ١٨) . (الألمعي ، ١٤٠٤هـ ،
ص ٢٦) .

والمسلم في أمس الحاجة دائما وخامة في هذا العصر الى استيعاب
هذه الاصناف للاستفادة منها في ترسيخ ايمانه وعقيدته ، وفي الذب عن
دينه وشريعته واشبات بطلان كل ما يوجه اليها من شبهات وادعاءات باطلة
من خلال الغزو الفكري والمذاهب الهدامة ووسائل الاعلام المختلفة التي
استطاعت بتقنياتها المتقدمة أن تستميل العقول وتستهيء العواطف وتؤثر
في الاتجاهات والفاهيم .

وبناء على ما سبق يمكن القول أن هناك صنفان من الجدل ، صنف مقبول
ومندوب وصنف مكروه ومذموم .

والجدل المقبول هو ما كان بنية سليمة وطريقة صحيحة ونتج عنه
الخير وهو ما أمرت به الآية الكريمة صراحة في قوله تعالى : ﴿ ادْعِ إِلَى سَبِيلِ
رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ . إِنَّ رَبَّكَ
هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ۚ ﴾ (النحل : ١٢٥) .

ومما يدل على النوع المقبول ما كان يقوم به بعض الصحابة من مجادلة
الرسول صلى الله عليه وسلم ولم يكن يعانح في ذلك بل لعل مجادلة الصحابة

خولة بنت ثعلبة فيزوجها حتى نزلت فيها سورة من القرآن تتلى على مر
الأزمان . ومن أمثلة أسلوبه عليه الصلاة والسلام في الاقتناع والحوار
مارواه البخاري رحمه الله تعالى من حديث أبي هريرة رضي الله عنه
أن رجلا أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال يا رسول الله ولد لي غلام
أسود ، قال : هل لك ابل ؟ قال : نعم . قال : ما ألوانها ؟ قال : حمرة
قال : هل فيها أورك ؟ قال : نعم . قال : فأني ذلك ؟ قال : لعل نزع
مرق . قال : فلعن ابنك هذا نزع " (البخاري ، دلت . ج ٦ ، ص ١٧٨) .

فبهذا الأسلوب الراقي في التسلسل المنطقي للأمور واقامة الحججة
والدليل القاطع يبين لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم الطريقة المثلى
في القياس الصحيح والاستنتاج السليم المبني على مسلمة وأسس منطقية
لاخطأ فيها مما يجعل المستمع أو القارئ يطمئن الى سلامة النتيجة
ويتقبل الرأي والحكم بنفس راضية وقلب مطمئن كما حصل للشاب السنّي
جاء يستأذن الرسول صلى الله عليه وسلم في الزنى وهو من الكبار ، فلم
يعنفه عليه الصلاة والسلام ولم يهنه أو يظن في عقله أو عقيدته ، بل
قربه اليه واخذ يناقشه ويدلي له بالحجة تلو الحجة حتى قام من عنده
مقتنعا بحكم الاسلام في تحريم الزنى ، وثبت ذلك كله لديه دعاء الرسول
صلى الله عليه وسلم له كما جاء في الحديث "فعن أبي أمامة رضي الله
عنه قال : ان فتى شابا أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال : يا رسول
الله ائذن لي بالزنى . فأقبل القوم عليه فزجروه وقالوا : مه ، مه ، فقال :
أدنه فدنا منه قريبا قال فجلس قال : أفتحبه لأهلك ؟ قال : لا والله
جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لآلهاتهم . قال : أفتحبه
لابنتك ؟ قال : لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك . قال :
ولا الناس يحبونه لبناتهم . قال : أفتحبه لأختك ؟ قال : لا والله جعلني
الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لأخواتهم . قال : أفتحبه لعمتك ؟

قال: لا والله جعلني الله فداك . قال : ولا الناس يحبونه لعماتهم .
قال : أفتحبه لخالتك ؟ قال : لا والله جعلني الله فداك . قال :
ولا الناس يحبونه لخالاتهم . قال : فوضع يده عليه وقال : اللهم اغفر ذنبه
وطهر قلبه وحسن فرجه . فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت الى شيء " .
(ابن حنبل ، ١٩٦٩م ، ج ٥ ، ص ٢٥٦) .

ومن الآثار التربوية التي تستثير التفكير لدى الصانع أو القارئ

من خلال الجدل والاقناع بالبراهين مايلي :

١ - أن الحوار الجدلي يربي الحماسة للحق وتحري الصواب والرفعة
في الحجة الدافعة وهذا من الأساليب الربانية التي يجب الحرص على
تنميتها عند الناشئين .

٢ - أنه يربي عن طريق الإيحاء كراهية الباطل والأفكار الشركية الأحادية
وبيان تفاهة هذه الأفكار وبطلانها .

٣ - أنه يربي العقل على التفكير السليم والوصول الى الحقائق بأسلوب
صحيح مثل :

أ - أسلوب الحصر والحجة المفحمة أو مايسمونه الثالث المرفوع ،
فاذا كان هناك ثلاثة حلول لارابع لها وأسقطنا حلين تعيين

أن يكون الثالث هو الصواب الذي نرفعه ونقيم له وزنا كقوله
تعالى : ﴿ أم خلقوا من غير شيء أم هم الخالقون ﴾ (الطور: ٣٥) .

ب - القياس الصحيح مثل قوله تعالى باسما رأي المنكرين للبعث :

﴿ وقالوا أئذا كنا عظاما ورفاتا أئذا لمبعوثون خلقا

جديدا قل كونوا حجارة أو حديدا . أو خلقا مما يكبر في

صدوركم فيقولون من يعيدنا قل الذي فطركم أول مرة

فسينغضون اليك رؤوسهم ويقولون متى هو قل عسى أن يكسبون

قريباً * (الاسراء : ٤٩-٥١) وفي هذه الآيات الكريمات
إشارة إلى قياس البعث على الخلق الأول فكما تم الأول من العدم
فلا شك أن الثاني ممكن بل هو أهون .

وكقوله تعالى : * أفعينا بالخلق الأول بل هم في لبس من خلق
جديد * (ق : ١٥) . انه مبدأ عقلي منطقي لا شك فيه ولا مرأى
ولا يستطيع أن ينكره عاقل .

٤ - أنه يربي العقل على التفكير الموضوعي الواقعي والارتقاء بالحجج
من المشهود المحسوس إلى المطلوب المفيد مثل قصة سيدنا
إبراهيم عليه السلام مع النمر التي ذكرها الله تعالى بقوله :
* ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن آتاه الله الملك
أد قال إبراهيم ربي الذي يحيى ويميت قال أنا أحيى وأميت قال
إبراهيم فان الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب
فبهت الذي كفر والله لا يهدي القوم الظالمين * (البقرة : ٢٥٨)
(النحلوي ، ١٣٩٩ ، ص ٢٠٣) .

ولعل مما يزيد ذلك تأثيراً وفعالية أن " للأدباء القرآنيين
طابعا بارزا في القدرة على استحضار المشاهد ، والتعبير المواجه كماله كان
المشهد حاضرا بطريقة ليست معهودة على الإطلاق في كلام البشر ، ولا يملك
الأدباء البشرى تقليدها " (زرزور ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٢٥٦) .

وان أسلوب الاقتناع وإظهار الحجج والبراهين محبب إلى النفس لأنه
" يكافئ في الإنسان قوتي التفكير والوجدان ، ويؤتي النفس الإنسانية
حظها من الفائدة العقلية والمتعة الوجدانية أيضا " (زرزور ، ١٤٠٤ هـ ،
٢٦١) .

(٢) أسلوب القصة وأثره في تربية التفكير العلمي :

والقرآن الكريم ملئ بالقصص المختلفة منها قصص الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ومنها قصص الصالحين والمؤمنين ، ومنها أيضًا قصص الكفار والمشركين والمنافقين وأهل الكتاب والملل الأخرى .

وتختلف القصة القرآنية عن القصص الأدبية في أغراضها وأهدافها وأساليبها . والقصة الأدبية غالباً بنت الخيال بينما القصة القرآنية تنبع من الحقيقة والواقع وهدفها العظة والاعتبار حيث تتميز القصة القرآنية بسمو غاياتها ودقة عرضها وصيانتها من التحريف . فالفسوق بين القصة القرآنية والقصص الأدبية التي تنشأها عقول الأدباء كالفسوق بين الخالق والمخلوق .

ومن أبرز أهداف القصة القرآنية ما يأتي :

- أ - اثبات الوحي والرسالة ، ويتضح ذلك من القصص التي بينت كيف أوحى الله تعالى إلى أنبيائه وتأكيد صدقهم فيما أوحى إليهم وما كلفوا به من دعوة الناس إلى توحيد الله تعالى بالعبادة ونهذ عبادة الأوثان والأصنام كقصة سيدنا إبراهيم ، وسيدنا نوح، وسيدنا موسى ، وسيدنا عيسى ، ويوسف وغيرهم من الرسل والأنبياء . عليهم وعلى نبينا أفضل الصلاة والسلام .
- ب - بيان أن الدين كله من عند الله تعالى من عهد آدم إلى عهد محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والرسل . من خلال عرض قصص أولئك الأنبياء والرسل مع قومهم وذكر التعاليم والشرائع التي بعثوا بها إليهم والتي يتضح من ذكرها أنها كلها تصب في بوتقة واحدة هي توحيد الخالق والدين القيم دين الاسلام .
- ج - بيان وسائل الرسل والأنبياء في الدعوة وأنها كلها تخرج من مشكاة واحدة وهدفها واحد وأساليبها متماثلة .

د - بيان أن النصر في النهاية للمؤمنين ولدين الله القويم وأن العزة والتمكين ستكون في النهاية للحق ولو ظهر الباطل فترة من الزمن فلا بد أن يزهرق ويعود الحق للظهور كما قال تعالى : ﴿ وقل جاء الحق وزهق الباطل إن الباطل كان زهوقا ﴾ (الإسراء : ٨١) وقال تعالى : ﴿ بل نقذف بالحق على الباطل فيدمغه فإذا هو زاهق ولكم الويل مما تصفون ﴾ (الأنبياء : ١٨) .

هـ - تسليية وتشبيث الرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين من خلال تعزيز وترسيخ ثقتهم في خالقهم وإيمانهم ثم في أنفسهم وأنهم على الحق ومعرفة النهاية التي انتهت إليها كل قصة من قصص الصراع بين الحق والباطل وهي النصر والعزة والتمكين للحق وللمؤمنين . (زرزور ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٢٥٧) .

و - تهذيب النفوس وحسن أعدادها لمهمتها في الحياة وتحمل مسؤولياتها : ولم يترك الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوب التربية بالقصة في تربيته لأصحابه ولأمته عامة بل استخدمها باعتبارها " وسيلة تربوية فعالة في التوجيه والإرشاد والموعظة والعبرة بما جرى لأبطالها . وركزت السنة النبوية على القصص ذات التأثير الروحي والخلقي والاجتماعي والإنساني مستهدفة غرس الخيروالفضائل والقيم والمبادئ والمثل العليا في النفوس ، وترقية الوجدان وتهذيب السلوك " (الزنتاني ، ١٩٨٤م ، ص ٢١٨) .

ومن القصص التي وردت في السنة قصة أصحاب الغار (البخاري ، د ، ت ، ج ٧ ، ص ٦٩) وقصة اختصام الملائكة في الثائب (مسلم ، د ، ج ٨ ، ص ١٠٣) .

ومن أبرز مميزات القصة وأثرها في تنمية التفكير مايلي :

أ - أنها تشد القارئ وتوقظ انتباهه ، فون توان أو تراخ ، فتجلسه

دائم التأمل في معانيها والتتبع لمواقفها والتأثر بشخصياتها وموضوعها حتى آخر كلمة فيها .

ب - ابراز نماذج مختلفة من الشخصيات الانسانية المتباينة في دافعيته وسماتها وتوجيه الاهتمام الى كل نمونج حسب اهميته مما يحقق الهدف التربوي منها .

ج - تربية العواطف الوجدانية السامية لدى القارئ من خلال اشارة الانفعالات كالخوف والرجاء والترقب والرضى والارتياح والحب والكراهية وتوجيه تلك الانفعالات حتى تكفي عندنتيجة واحدة هي نهاية واحدة هي نهاية القمة ونتيجتها . وكذلك عن طريق المشاركة الوجدانية من القارئ والمستمع .

د - الاقناع الفكري بموضوع القمة . عن طريق الاستهواء والايحاء التقمصي والتفكير والتأمل من خلال المحاورات الفكرية التي ينتصر فيها الحق على الباطل . (النحلوى ، ١٣٩٩ هـ ، ص ٢١٠) .

ويمكن أن تستفيد التربية من تلك المميزات في انجاح العملية التربوية وتأکید فاعليتها من خلال هذا النوع من الأساليب التربوية لما له من أثر واضح في شحذ الفكر وتحريك العقل مما يؤدي الى :

١ - التشويق وجذب الانتباه وتركيز ذهن وإشارة المشاعر مما يدفع الى المتابعة المتيقظة من قبل القارئ أو السامع .

ب - تحفيز القارئ أو السامع الى الانتباه والاعتبار والانتقاء الايجابي بحيث يؤدي تعرفه على نوعين من السلوك هما الخير والشر وصنفين من النتائج وهما السعادة والشقاء الى أن يطفئ لنفسه خيرهما ويسلكه .

ج - اشباع حب الاطلاع لدى القارئ أو السامع لمعرفة مواقف وقواصل
القصة وتداخلاتها حتى يصل في النهاية الى معرفة النتيجة
النهائية وخلال تلك العملية يمتص ويستقي مضامينها التربوية
والخلقية النبيلة . (الزنتاني ، ١٩٨٤م ، ص ٢٢٠) .

وهكذا نجد أن أسلوب القصة القرآنية والنبوية من أروع
الأساليب التربوية التي تحفر العقل على الانتباه الدائم واليقظة التامة
لما تتطلبه من استيعاب لمجريات وأحداثها وفهم عميق وواع لتداخلاتها
ومواقف شخصياتها وتنبيه فكري مستمر لتذكر مواقفها المتسلسلة
والمتتابعة . بل إنها تتطلب أيضا درجة من الفطنة والذكاء وبعد النظر
لاستيعاب منطقية أحداثها وواقعية عناصرها ولفهم الصلة الوثيقة
والرابطة القوية بين بداياتها ونهاياتها وبين أنماط سلوك شخصياتها
وما وصلوا اليه من نتائج ونهايات .

ولذلك نلاحظ مدى اهتمام القرآن الكريم والسنة الشريفة بهذا
الأسلوب في كثير من السور الكريمة والأحاديث الشريفة مع الأحكام والمعبر
والتشريعات كان يمكن توجيهها الى الناس بعبارة مباشرة وبجمل مختصرة
الا أن هذين المصدرين الرئيسيين في الاسلام أرادا أن يكون للتفكير عند
الانسان مشاركة في التوصل الى بعض الحقائق والمعبر والحكم التشريعية
والتربوية .

(٣) أسلوب القسم وأثره في تربية التفكير العلمي :

يتميز القرآن الكريم بالاهتمام بهذا الأسلوب ولذلك أفردت له في
التراث الاسلامي كتب كاملة أو موضوعات وأجزاء من كتب كثيرة .

ومن أنواعه القسم المباشر مثل أقسم ، وأحلف ، أو الاكتفاء بالباء أو الواو أو التاء مثل قوله تعالى : ﴿ والنجم اذا هوى ﴾ (النجم: ١) وقوله تعالى : ﴿ وتالله لأكيدن ﴾ أن تولوا مدبرين ﴿ (الأنبياء : ٥٧) وهو أسلوب من أساليب التأكيد والاستشهاد.

والمقسم به هو الله تعالى ولا يجوز القسم إلا به ، وله سبحانه وتعالى أن يقسم بما يشاء من مخلوقاته مثل السماء والأرض والنجوم والقلم وغير ذلك . أما المقسم عليه فقد يكون جملة خبرية مثل أنه لحق ، أو جملة طلبية مثل : لنسألنهم أجمعين . (زرزور ، ١٤٠٤هـ ، ص ٢٤٦) .

ولم يكن أسلوب القسم في القرآن الكريم أو في السنة الشريفة يأتي عبثاً بل كانت له أهداف فكرية وتربوية مهمة ومثال ذلك :

٢ - إشارة انتباه واهتمام القارئ أو المستمع الى أهمية الموضوع الذي تتحدث منه الآيات أو الأحاديث وتوجيه الانسان الى عدم النظر اليه بشكل عابر أو عادي بل لابد من زيادة التأمل والتفكير والنظر والتدبر.

وما جاء القسم في القرآن الكريم ولا في السنة الشريفة الا عند ذكر أمور في غاية الأهمية ومثل ذلك قوله تعالى : ﴿ ن . والقلم وما يسطرون . ما أنت بنعمة ربك بمجنون ﴾ (القلم : ١-٣) وقوله تعالى : ﴿ والضحى والليل اذا سجي . ما ودعك ربك وما قلى ﴾ (الضحى : ١-٣) وغيرها من الآيات الكريمة .

وكان الرسول صلى الله عليه وسلم اذا تحدث عن أمر جليل قال : والذي نفسي بيده ، أو والذي نفسي محمد بيده ، كما في حديث إقامة الحد على المخزومية التي سرقت (البخاري ، دت ، ج ٤ ، ص ١٦) وغيره من الأحاديث .

ب - اشارة انتباه القارئ والمستمع الى أهمية المقسم به خاصة بالنسبة لاقسام القرآن الكريم فقد أقسم الله سبحانه وتعالى بالنجم ، والسما ، والأرض ، والشمس ، والضحى ، والليل ، والقلم والنفس ، والفجر وغير ذلك من مخلوقاته تعالى من ظواهر السر الطبيعة وعناصر الكون الكبير . ولأنك أن ذلك يدفع الانسان الى التأمل والتفكير في أهمية تلك الأشياء وسر أغوارها وفهم أسرارها للوصول الى حقيقة عظمتها وفائدتها للبشر .

وذلك مادفع المسلمين في صدر الاسلام وعصوره الزاهرة الى مواصلة البحث والتأمل والتفكير في كل تلك الأمور ، حيث ربطوا تشريف القلم بالقسم به بما جاء من الحث على العلم والمعرفة ، وتشريف الأشياء الأخرى المقسم بها والانتباه الى ما فيها من منافع للانسان مثل السماء والأرض والليل والفجر بمفهوم العبودية الشاملة لله تعالى وخضوع كل تلك العناصر لما سخرها له من القوانين والسنن الكونية فانطلقوا يبحثون في كل علوم الأرض والسماء والجمادات والأحياء .

(٤) أسلوب التشبيه وضرب الأمثال وأثره في تربية التفكير العلمي:

وقد وردت تشبيهات كثيرة جداً في القرآن الكريم والسنة الشريفة ويعتبر من أهم الأساليب التي استخدمت فيهما ، وقد ألف بعض العلماء والمفكرين في ذلك كتباً كاملة (مثل كتاب "الجمان في تشبيهات القرآن" لابن ناقيس البغدادي المتوفي سنة ٤٨٥هـ) ومن أدوات التشبيه الكاف ، وكان ، ومثل ، ويكون بدونها وهو التشبيه البليغ . ومن أنواعه تشبيه المحسوس بالمحسوس مثل قوله تعالى : ﴿ تنزع الناس كأنهم أعجاز نخل منقعر ﴾ (القمر : ٢٠) . وتشبيه المعقول بالمحسوس مثل قوله تعالى :

﴿ مثل الذين كفروا بربهم أعمالهم كرماد اشتدت به الريح في يوم عاصف لا يقدرון مما كسبوا على شيء ذلك هو الضلال البعيد ﴾ (ابراهيم: ١٨) .

ومن خصائص التشبيه في القرآن الكريم والسنة الشريفة :

أ - أن عناصره مستمدة من الطبيعة والكون فهو لذلك يؤدي رسالته في الايضاح والتأثير واستيعاب المعنى بفهم وعمق كبير .

ب - أن لهذا التشبيه مكانة عظيمة في نقل الفكرة أو القضية وتصويرها اي أنه ليس عنصراً اضافياً ولكنه جزء أساسي من المعنى لا يتم إلا به .

ج - الدقة التامة والاحاطة والاحكام من خلال وصف الشيء بما يحقق فهم طبيعته وحقيقته تماماً مثل قوله تعالى : ﴿ يوم يكون الناس كالفرش المبثوث وتكون الجبال كالعهن المنفوش ﴾ (القارعة ٤-٥) فهنا تشبيه للأحياء بالأحياء وللجماد بالجماد وباختيار الألفاظ الدقيقة المصورة الموحية . (ردود ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٢٢٠) .

وفي الحديث الذي رواه أبو موسى الأشعري رضي الله عنه مثال عيسى تشبيهات الرسول صلى الله عليه وسلم حيث يقول : ((مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن كمثل الأترجة ريحها طيب وطعمها طيب ، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل التمرة لا ريح لها وطعمها حلو ، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر ، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة ريحها مر وطعمها مر)) . (البخاري د م ، ج ٢ ، ص ١٠٧) .

وللتشبيهات والأمثال في القرآن الكريم أثر تربوي كبير في نفس القارئ والسامع فهي توضح له المعنى في أكمل صورة وتحفزه على التفكير العميق في موضوع الآية أو الحديث عن طريق المقارنة وفهم وجوه

الشبه والاختلاف بين المشبه والمشبه به مما يجعل له مشاركة ايجابية في الوصول الى المقصود. وهما " من أهم الأساليب في عملية التربية، وخاصة في التوجيه العقائدي والخلقي، لما له من تأثير ايجابي فسي العواطف والمشاعر، وفي تحريك نوازع الخير في النفس البشرية اذا ما استعمل بحكمة ووعي في الظروف المناسبة نفسيا لحالة الفرد الذي يجعله مهيا للتأثر بعملية الاستهراء والايحاء اللتين تتضمنهما التشبيهات والأمثال المضروبة " (الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٢١٠) . وذلك ما ينبغي أن يعيه المربون في تقديم المفاهيم والمعارف للنشء بحيث يتيحون الفرصة لهم بهذا الأسلوب للتفاعل مع المادة المقدمة لهم بفعالية ومجهود ذاتي مفيد .

(٥) أسلوب الاستفهام والتساؤل وأثره في التفكير العلمي :

وهو من الأساليب التي استخدمت بكثرة في القرآن الكريم والسنة الشريفة بغرض تحقيق فعالية القارئ أو السامع في استنتاج الفكرة أو المضمون الذي تهدف الآية أو الحديث الى الوصول اليه .

وقد جاءت كثير من الآيات الكريمة بصيغة " ألم تر؟ " و " أرايت " و " ألم ينظروا؟ " و " هل؟ " و " أرايتم؟ " وكذلك في الحديث الشريف فكثيرا ما خاطب الرسول عليه الصلاة والسلام اصحابه بقولهم: " ألا أدلكم على كذا؟ " و " أرايتم لو أن كذا؟ " و " أتستترون ما كذا؟ " وغير ذلك .

وقد وردت صيغة " أرايت " ومشتقاتها مثلا في القرآن الكريم ما يقرب من سبعين مرة . ومثال ذلك قوله تعالى : ﴿ أفرأيتم ما تمنسون . أنتم تخلقونه أم نحن الخالقون ﴾ (الواقعة ٥٨ - ٥٩) . وقوله تعالى :

* أفرأيتم ماتحرشون . أأنتم تزرعونه أم نحن الزارعون * (الواقعة : ٦٣ - ٦٤) . وقوله : * أفرأيتم الماء الذي تشربون . أأنتم أنزلتموه من المزن أم نحن المنزلون * (الواقعة : ٦٨ - ٦٩) . وقوله : * أفرأيتم النار التي تورون . أأنتم أنشأتم شجرتها أم نحن المنشئون * (الواقعة : ٧١ - ٧٢) .

ومما لا يحتاج الى تأكيد أن التساؤلات المقتلحة في الآيات الكريمة السالفة ، لا يقصد بها البحث عن جواب عند المسؤول وإنما هي في حقيقتها مما يعرف بالاستفهام التقريرى الذى يتضمن تقرير المضمون الذى احتوته الآيات ، ولعل الهدف الاساسى من مجيئها بهذا الاسلوب هو اشارة نهمــن القارىء أو السامع الى التأمل والتفكير بعمق وتمعن بحيث ينبه ذلك الى الاحساس بعظمة الخالق وبديع صنعـه مما يدفعه بعد ذلك الى البحث عن أسرار تلك المخلوقات ومعرفة دقائق خصائصها وعناصرها بالشكل الذى يحقق له الاستفادة الكاملة منها والسيطرة على منافعها كما أراد له البارئ جل وعلا من خلال تسخيرها له وتزويده بالامكانات العقلية الفعالة القادرة على تحقيق ذلك .

وقد تأتي التساؤلات في كثير من الآيات الكريمة في القرآن الكريم بصيغة الأمر أو التوجيه المستقبلى مثل قوله تعالى : * أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت ؟ والى السماء كيف رفعت ؟ والى الجبال كيف نصبت ، والى الارض كيف سطحت ؟ * (الغاشية : ١٧-٢٠) فهذه الآيات الكريمة تتضمن توجيهها ربانيا فيه معنى الأمر بالنظر وليس المقصود بالطبع النظر بالعين فحسب ، مع أنها وسيلة من وسائل العلم والمعرفة ولكن المقصود أن ينظروا نظر تفكر واعتبار . (المايونى ، ١٤٠٢هـ ، ج ٢ ، ص ٥٥٢) .

وأحيانا يأتي التساؤل في الآيات الكريمة جافزا على المقارنة بين بعض الأشياء أو الأمور لمعرفة وجوه التشابه والاختلاف بينها مثل قوله تعالى : ﴿ قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون انما يساوي المتكبر أولو الألباب ﴾ (الزمر : ٩) وقوله تعالى : ﴿ قل هل يستوى الأعمى والبصير أفلا تتفكرون ﴾ (الانعام : ٥٠) ونلاحظ أن الايتين تنتهيان بما يشير الى أهمية استخدام الفكر والعقل في تلك المقارنة والموازنة .

ولقد جاءت كثير من الاحاديث النبوية الشريفة بأسلوب التساؤل والاستفسار على صيغ متعددة ومتنوعة فمنها صيغ الاستفهام التقريري ومنها الاستفهام للمقارنة ومنها أحيانا الاستفهام الاختباري وغير ذلك، وما تنوع تلك الصيغ الا دلالة على رغبة النبي عليه الصلاة والسلام في تحقيق التفاعل والمشاركة من قبل صحابته الكرام في الوصول الى ما يريد توجيههم ومجالات الحياة وكان عليه الصلاة والسلام يلقي المسألة عليهم ويترك لهم حرية الجواب والاجتهاد والتوقع ويتقبله منهم مع التوجيه والافادة بصحة الجواب أو خطئه حتى يطمروا أو يمل بهم الى النتيجة المنشودة والفاية المقصودة .

((عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أتدرون من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا يارسل الله من لا درهم له ولا متاع . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاته وصيامه وزكاته ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا وأكل مال هذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا ، فيقعد فيقتص هذا من حسناته ، فان فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه من الخطايا أخذ من خطاياهم فطرح عليه ثم طرح في النار)) (الترمذي ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٤ ، ص ٥٣٠) .

فكي ينيهم عليه الصلاة والسلام ويشير تفكيرهم ويوجه أنظارهم وجسه اليهم التساؤل في البداية ولم يلق اليهم المضمون الوارد في الحديث مباشرة بل بعد أن أشار اهتمامهم وانتباههم .

وفي حديث آخر نرى الأمر أشد وضوحا وأكثر اشارة للتفكير ومحاولة الفهم والتأمل عندما يعرض رسول الله صلى الله عليه وسلم على أصحابه مسألة كانما هي لغز غامض ((عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : مثل المؤمن كمثل شجرة خضراء لا يسقط ورقها ولا يتحات . فقال القوم : هي شجرة كذا ، هي شجرة كذا . فأردت أن أقول هي النخلة - وأنا غلام شاب - فاستحييت فقال : هي النخلة)) (البخاري ، دة ، ج ٧ ، ص ١٠٠) .

وهكذا نرى الرسول عليه الصلاة والسلام يعرض المسألة على أصحابه على هيئة لغز ثم يترك لهم حرية المحاولات والاجتهادات لمعرفة الجواب الصحيح .

وبتأمل شامل للاحاديث الشريفة نجد أن ما جاء منها بصيغة مباشرة أمرا وخبرا لا يزيد كثيرا في النسبة والعدد على تلك الاحاديث الكثيرة التي جاءت بصيغة تساؤل أو حوار أو مناقشة أو تمثيل أو تشبيه وغيرها ذلك من الاساليب المثيرة للتفكير والمستحثة للتأمل والتدبر واعمال النظر . كما نجد توجيه الأسئلة اليه عليه الصلاة والسلام من الناس كثيرة جدا وفي مختلف جوانب مجالات الحياة والكون وغيرها . وقد أشار الى ذلك القرآن الكريم بقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم الا قليلا ﴾ (الاسراء : ٨٥) وقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الأهلة قل هي مواقيت للناس والحج ﴾ (البقرة : ١٨٩) .

وقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحيض ﴾ (البقرة : ٢٢٢) . وقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الساعة آيان مرساها قل انما علمها عند ربي ﴾ (الاعراف : ١٨٧) . وغير ذلك من الآيات الكريمة التي بلغت بهذه الصيغة عشرين آية .

وهكذا يلاحظ مدى اهتمام القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بهذا الأسلوب الفعال في دفع المرء الى التفكير وتحفيزه على التأمل وتقليب الامور واستحثاث العقل ليحمل على المعرفة ويتوصل الى الفهم ، وانه بلا شك أسلوب تربوي ايجابي يحقق التفاعل والمشاركة من قبل المتلقي ويحقق التأثير الاكيد في شخصيته من خلال شعوره بان له مساهمة ذاتية في المعرفة والنتائج التي تم الوصول اليها .

ويمكن تحديد مظاهر فعالية هذا الأسلوب في استشارة التفكير والتدبر في الآتي :

- أ - شعور المتلقي بقيمته الذاتية ومكانته الانسانية المتفاعلة مع ما يحيط به ومشاركته الايجابية في التأثير والتأثر مع عناصر المعرفة الموجهة اليه مما يجعله يعمق الانتماء بينه وبينها .
- ب - تحفيزه وتشجيعه على المضي قدما في الاستزادة من العلم والمعرفة عن طريق البحث والتقصي بعد ان تزود بالثقة بالنفس وشعر بقدرته على الفهم والاستيعاب والاستنتاج والاستيعاب .
- ج - تحقيق ما اراده الله للانسان من تكريم بتمييزه بالعقل المفكر والمتفاعل مع المخلوقات والاحداث واستخدام هذه النعمة مما يزيد ويرسخ الايمان لديه بالقدس الذي يتحقق به الخير له ولكل من يشاركه الحياة في هذا الكون الرحب .

وخلاصة القول أن كل تلك الأساليب التي سبق الحديث عنها وعلمنا أثرها في حث الإنسان على التفكير ودفعه إليه تلقائيا لما تثيره من تساؤل أو تداخل أو تسلسل منطقي أو محاولة لفهم الحجج والبراهين أو اشغال الذهن لمعرفة الأمور البلاغية الدقيقة من تشبيه أو استعساسة أو كناية أو تمثيل أو غير ذلك . أقول إنها كلها كما سبقت الإشارة تعد من أهم عوامل الرقي الفكري والنفع العقلي الذي يلقيه المسلمون .

وهكذا يتضح أن القرآن الكريم والسنة الشريفة لم يكتفيا ببيان أهمية التفكير بل والأمر به والإشادة بمن يعمل به ، بل تعداه ذلك إلى الاتيان بالآيات الكريمة والأحاديث الشريفة بأمور وأساليب فعالة ومتفاعلة مع فكر الإنسان وعقله وتؤدي كما اتضح إلى دفعه إلى التفكير بالحاجة التي تنتج عنها لديه بهدف فهم النصوص والإحاطة بدقائق التشريع والتعاليم الإلهية والنبوية .

وهكذا اتضح من خلال هذا الفصل اهتمام الإسلام بالتفكير واعتباره عبادة من أفضل العبادات والتنويه إلى أثره الفعال في ترسيخ الإيمان والعقيدة الصحيحة ، وفي صحة العبادة وسلامة السلوك . كما اتضح أن مفهوم التفكير في الإسلام يتسم بالشمول والفعالية ويركز على آثاره ووظائفه دون إغراق في البحث في تحليل ماهيته وطبيعته باعتباره من القضايا المجردة التي لا يؤدي البحث في ماهيتها إلى كبير فائدة .

وعندما أكد الإسلام على أهمية التفكير فقد برز ذلك الاهتمام بمرورا عمليا في تحديد مجالاته التي اتسعت لتشغل كل الجوانب النظرية والتطبيقية في الحياة مع توجيهه إلى تجنب البحث في بعض القضايا الغيبية التي لا يجدي فيها التفكير لأنها فوق طاقة العقل البشري وإحاطته ، فصانه بذلك من التيه الذي وقعت فيه بعض الفلسفات والنظريات التربوية .

كما برز ذلك الاهتمام في تحديد الضوابط المنهجية والموضوعية التي تحفظ له طاقاته وتقوده الى تحقيق الأهداف المنشودة .

كما اتضح اهتمام الاسلام بالتفكير من خلال الأساليب المتنوعة التي تشتمل على تنميته تنمية شاملة ومتكاملة .

وتعكس هذه المعالم والسمات شمولية التفكير العلمي وفعاليته الإيجابية والعملية في المضامين التربوية للتربية الإسلامية أهدافها ومحتوى وطريقة والتي سيحاول الباحث إبرازها في الفصل التالي .

...

الفصل الرابع

التربية الإسلامية وتنمية الفكر العلمي

- أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .
- المحتوى في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .
- الطريقة في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .

* * *

التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي

مقدمة :

ان المتتبع لمسيرة الفكر التربوي عبر العصور الطويلة من الحضارة الانسانية من خلال الفلسفات التربوية التي كانت توجه ذلك الفكر ، ليلحظ تباينا شديدا بين الكثير منها في العديد من المفاهيم والمبادئ التربوية .

وعلى الرغم من اجتهادات الفكر الانساني المتمثلة في الانتساج الفكري لعمالة الفلسفة والفكر والهادفة الى تحديد معالم تلك المفاهيم والمبادئ التربوية وايجاد معايير ايجابية لها ، الا ان تلك المحاولات قد تاهت بها السبل وجانب اكثرها المواب . وما كان ذلك الا لبعدها عن الهدي الرباني الكفيل بانتشالها من مزالق الزيغ والظلال فيما لو استرشدت به .

وقد عرض الباحث في الفصل الثاني لبعض أشهر الفلسفات التربوية الانسانية وحاول ابراز مفهوم التفكير العلمي في كل منها ومضامينه التربوية أهدافا ومحتوى وطريقة ، وأشار الى السلبات العديدة التي اعترت ذلك المفهوم وتقييمها من المنظور الاسلامي .

وفي الفصل السابق عرض الباحث لمفهوم التفكير العلمي من المنظور الاسلامي وأبرز أهم ايجابيات ذلك المنظور فيما يخص غايات التفكير العلمي ومجالاته وخصائصه وروابطه وضمناته وأبرز اساليب تنميته .

وفي هذا الفصل سيحاول الباحث ابراز أثر تلك الايجابيات على المضامين التربوية للتفكير العلمي وأثرها الفعال في تنميته من خلال الأهداف والمحتوى والطريقة .

* أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي :

تمثل التربية الإسلامية الجانب التطبيقي للإسلام ، فما من جزئية من جزئيات التشريع الإسلامي في شتى مجالات الحياة إلا جاءت لتطبيق وتمارس وتعيش حياة وواقعا ، فالإسلام هو دين الواقع ، ودين التربية الحقيقية المتكاملة للانسان فردا وجماعة ، دنيا وآخرة .

ومن هنا فان أهداف التربية الإسلامية ترتبط بالحياة الواقعية الحقيقية للانسان وغايتها العليا هي تكوين الانسان المتكامل العابد لربه حق العباداة ، القائم بمسئوليته فيهمارة الأرض ونشر الخير أفضل قيام ، المرتبط بمجتمعه ارتباطا حيا متفاعلا متوازنا ينظم علاقاته ومناشطه في تناسق ايجابي من جميع الجوانب .

ولكي يصل الانسان الى هذا المستوى من الفعالية والنفع ، فانته بحاجة ماسة الى أن يكون ذا بصيرة نيرة وتفكير واع يقوده في ضوء الهدى الرباني المقدس الى مواب التوجه وسلامة السلوك .

وقد عانت الانسانية طويلا من التيه والزلزل في فهم وتفسير علاقة الانسان بخالقه ، وبمجتمعه وبالكون المحيط به في ظل اجتهادات فلسفية شطت في مذاهبها وتوجهاتها هنا وهناك بعيدا عن الهدي الالهي الحق فكانت أهدافا قاصرة في تحقيق السعادة والطمأنينة للانسان . ومن هنا عولت التربية الإسلامية على ترسيخ مفهوم التفكير العلمي النير ليكون الوسيلة التي تتكامل مع الايمان الراسخ في توجيه العملية التربوية في سبيل تحقيق أهدافها السامية وغاياتها العليا .

وفيما يلي يحاول الباحث توضيح أشبر التفكير العلمي في أهداف التربية الإسلامية ومكانته فيها .

بادئ ذي بدء سيحاول الباحث التعرف على طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها في العملية التربوية ، ومن ثم بيان مصادر اشتقاقها وأنواعها ومستوياتها وأثر التفكير العلمي فيها .

- طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها :

إن الأهداف بالنسبة للعملية التربوية بمثابة الرأس من الجسد، فهي التي توجهها وتحدد مسارها وترسم لها الاتجاه والعمل .

ولذلك فإن تحديد الأهداف والوقوف على خصائصها ، وبيان طبيعتها أمر ضروري لتأثيرها الأساسي في استمرارية العمل التربوي وفعاليتها ونجاحه . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٥١) . فهي تعبير عن العمل التربوي بكافة أنواعه ، وتجسد لنظريات التربية وفلسفاتها في المجتمعات المختلفة . (سليمان ، ١٩٧٩ م ، ص ١٧٨) .

ويأتي ارتباط نجاح شتى مناصر العملية التربوية بوضوح الأهداف وتحديد لها من أثر فعال في تحديد نوع وكمية ومحتوى المنهج ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم ولذلك يمكن القول بأنها تشكل العمود الفقري لأي نظام تعليمي ، فإذا كانت تلك الأهداف سقيمة ، فإن الشلل يسرى إلى سائر العناصر الأخرى (عبدالله ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٢٧) .

ولعل وضوح الأهداف التربوية يهم بالدرجة الأولى الذين يقولون العملية التربوية فهي تمثل بالنسبة لهم الاتجاهات التي يلتزمون بها في توجيه من يقومون بتربيتهم وتنشئتهم . (فينكس ، ١٩٨٢ م ، ص ٨٢٢) .

وتتباين الأهداف التربوية تبعاً للفلسفات التي توجهها ، ذلك أن تحديد محتوى التعليم واختيار وسائله ، والتعرف على مشكلاته ، ونقويم

نتائجه ، كل ذلك لابد أن يكون في ضوء أهداف واضحة مشتقة من المطالبات
الملفأة عليه من حركة المجتمع ، ونوعية المدنية التي يسعى الى تحقيقها
في كل مرحلة من مراحل تطوره . (Brubacher, 1947, p. 95) فهي
تتوقف على أنواع القيم التي يراد توجيه نمو الأفراد بها ، فقد يقوم
برنامج تربوي على سيادة القيم المادية ، ويؤكد آخر على الخبرة الجمالية
وقد يركز نظام تربوي على الاعتبار الاجتماعية ، وآخر على القيم الدينية
والأخلاقية (فينكس ، ١٩٨٢ م ، ص ٨٢٤) . ففي المجتمعات المادية التي تحصر
همها في اشباع الحاجات العضوية يكون كسب العيش هو الهدف العام الذي
تسعى التربية الى تحقيقه .

وعندما تسود النظرة القومية أو الاقليمية يصبح الهدف العام للتربية
هو اعداد المواطن الصالح .

وعندما يعتبر الفرد أكثر أهمية من المجتمع يصبح الهدف العام
الأسمي للتربية هو تحقيق الذات .

وعندما يكون هدف التربية هو تنشئة الانسان تنشئة شمولية تحقق توازنا
كاملا في جميع الجوانب المادية والروحية والفردية والاجتماعية كما في
الاسلام ، فان هدف التربية يكون هو تكوين الانسان الصالح الذي يعبد الله حسب
عبادته ويعمر الأرض وفق شرعه وهديه . (عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٨٥) .
ذلك الانسان الذي تتكامل فيه جوانب الاعداد بتحقيق ذاته وإدراكه لمسؤوليته
تجاه ربه ودينه وأمته ويعمل لدنياء وآخرته .
- مصادر اشتقاق الأهداف والتفكير العلمي :

تكتسب الأهداف التربوية قيمتها وفعاليتها من يقين وغاية المصالح
التي تشتق منها . فالأهداف التي تشتق من مصادر محددة تفتقر الى الشمول
والأصالة وتكون تبعا لذلك متسمة بالقصور والضعف ، بينما تتميز الأهداف

التربوية المشتقة من مصادر أصيلة وشاملة بالنجاح الأكيد في قيادة الحياة البشرية الى قلب من التماسك والحيوية يقضي بها الى تحقيق مق الخير للانسان في حياته البنينا ومعاده .

وهناك من يرى أن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية يمكن أن تتعدد
فيها يلي :

(1) ثقافة المجتمع ، ونوع البرنامج التعليمي الذي يتبناه لخدمة تلك الثقافة والفلسفة التي يعتنقها ، ومشكلات المجتمع واحتياجاته ، والكفاءات اللازمة له .

(٢) طبيعة الأفراد المراد تربيتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ونموهم لكي تحقق التربية التنمية الفردية والاجتماعية بشكــــــــــــل متوازن وفعال.

(٣) طبيعة المعرفة المراد تزويد الافراد بها لتحديد المهارات العقلية والفهم الملازم لها . (هندام ، جابر ، ١٩٧٨م ، ص (١٢) .

وبنظرة فاحصة للمصادر آنفة الذكر نجدها مصادر تنقسم بالنسبة والتفكير ، فالتربية التي تحصر مصادر اشتقاق أهدافها في هذه المصادر الثلاثة فحسب تعد تربية قلقة تفتقر الى سمة الثبات والأمانة ، ذلك أن ربط الأهداف التربوية بطبيعة المجتمع ، وطبيعة المعرفة ، والمتعلم فقط يجعلها عرضة للتباين والاختلاف من مجتمع لآخر ، ومن زمن لآخر ، مما يفقدنا سمة الانسانية الشمولية ، وثبات القيم والأخلاق ، وإذا كان الفكر التربوي المعاصر عموما يرى أن الأهداف التربوية تتحدد في ضوء كل من طبيعة المجتمع وثقافته ، وطبيعة الانسان المتعلم ومستواه الفكري والحضاري وطبيعة العملية التربوية ، والميراث التربوي ، فإن الفكر الاسلامي يعلم بكل ذلك ولكن من رؤية اسلامية ، حيث تصبح اتجاهات المجتمع وتراثه الثقافي

ذات مسحة وصفة اسلامية ، ويصبح تشكيل الانسان وآماله في ضوء تفسيرات الاسلام لطبيعة الانسان . (سلطان ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٨) . ولذلك فان مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الاسلام مصادر متكاملة تتضمن كل العناصر التي تحتاج التربية الى تناولها ومراعاتها .

وتتمثل مصادر اشتقاق الأهداف التربوية الاسلامية فيما يلي :

أولاً: مصادر أساسية تتمثل في القرآن الكريم والسنة الشريفة :

١ - القرآن الكريم :

وهو المصدر الأساسي لجميع عناصر العملية التربوية من أهداف ومحتوى ، وطريقة وأسلوب ، لأنه المعيار الذي تقاس عليه وفي ضوءه كل مناشط الانسان المسلم وتصرفاته فما اتفق معه قبل ، وما ناقضه رفض . ومنه يستقي المسلم كل عناصر العقيدة والشريعة والمعرفة ، فالعقيدة هي أمل وفطرة والعبادة صلة وتربية ، والتشريع أمن ونظام ، وجوهر الرسالة خلق واحسان ووسيلتها قنوة وتربية ، وتربية القرآن تشمل كل جوانب النفس ، وتعمل في كل ميادين الحياة ، وعلى هذا الأساس من الشمول يقوم منهج القرآن الكريم في التربية . (شديد ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧) .

وقد شمل القرآن الكريم كل المبادئ التربوية السامية ، تلك المبادئ التي تشتق منها الأهداف التربوية معتمدة على الاطرار القيمي الاسلامي ، ولا عجب في هذا فالقرآن الكريم كلام رب الانسان ورب كل شيء ، مما يجعله المصدر الأساسي لاشتقاق الأهداف التربوية النبيلة . (أبو العينين ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٢٥) .

ففي القرآن الكريم كل ما يملح شأن الانسان في دينه ودنياه ، فسردها ، وجماعة ، حاضرا ومستقبلا ، فمامن خير الا ووجه الانسان اليه ومامن

شر الا وحذره منه . وهو بما اشتمل عليه من تأكيد مستمر على أهمية التفكير والتدبر والنظر والفهم والوعي ، وبما تضمنه من أساليب تربوية منطقية وعلمية وفكرية تصتح التفكير العلمي الحليم فـي مختلف شئون الدين والدنيا فانه يرسخ ويعمق هذا المفهوم بقـدر عظيم الأثر .

ب - السنة النبوية الشريفة :

وهي المصدر الثاني من مصادر التشريع في الاسلام ، وقد عرفها البعض بأنها كلما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية أو سيرة . (السباعي ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٤٧) . ولا حجة لمن ينادى بالاستغناء بالقرآن الكريم عن السنة الشريفة بل الحجة قائمة عليه فقد قال تعالى : ﴿ وما ينطق عن الهوى ، ان هو الا وحي يوحى ﴾ (النجم : ٣-٤) وقال عليه الصلاة والسلام ((الا اني اوتيت الكتاب ومثله معه)) (أبوداود ، ١٤٠٠ هـ ، ج ٧ ، ص ٧) .

وعليه فان السنة النبوية الشريفة هي المصدر الثاني من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية لما تتميز به من اعتبارات جليلة لعل أبرزها :

- (١) أنها شارحة للقرآن الكريم فهي تتكامل معه بحيث يحققان معاً تربية المجتمع الاسلامي المتمسك بالمتصف بكل السمات الايجابية الخالي من كل نواحي القصور والصلبيات .
- (٢) أنها التطبيق العملي الحي لتعاليم الاسلام وتشريعاته وتوجيهاته من خلال سيرة المصطفى عليه الصلاة والسلام وسلوكه وتعامله مع صحابته ومع كل عناصر الحياة .

(٣) شموليتها التي اكتسبتها من مسايرتها مع القرآن الكريم —
فلم تدع خيرا الا وأمرت به ولا شرا الا وحذرت منه ، وما من أمر
من الأمور الا وله فيها نصيب من التوجيه والارشاد .

وقد أجمعت الأمة على الأخذ بالسنة ، وهذا ما ارتكز في وعيها
حيث سارت الأمة الاسلامية من أول يوم في تشريعاتها وحل مشكلاتها —
على هذا المنهج القويم منذ عهد علي الله عليه وسلم . (الأعمشي ،
١٤٠٥ هـ ، ص ١٥) .

فالسنة النبوية تعد تجسيدا حيا لتعاليم الاسلام وذلك —
خلال حياة المصطفى عليه الصلاة والسلام في كل مناشطه وحركاته وسكناته
وفي عباداته وسلوكه وأخلاقه ومعاملاته وتوجيهاته لأصحابه وفي شتى
المواقف والحالات في الحل والترحال وفي الحرب والسلام ، كما أنها
ومن خلال تفسيرها للقرآن الكريم أو تفصيل مجمله ، أو توضيحه —
مبهمه ، وتعدد المصدر الثاني من مصادر التشريع ، وقد شملت
" العديد من اللغات والمواقف مما يشكل في جملة معينات راعينا
نستطيع ان نعترف منه الكثير في عالم التربية والتعليم " (علي ،
١٩٧٨ م ، ص ٧٤) .

ولاشك أن السنة تتخذ التوجه نفسه الذي نحاه القرآن الكريم —
في ترسيخ مفهوم التفكير العلمي وعيا وإدراكا وسلوكا . فقد حث
الرسول عليه الصلاة والسلام كثيرا على التفكير والتدبر ، ومارس في
تربية أصحابه العديد من الأساليب التي ترسخ وتؤكد مفهوم التفكير
العلمي كما سبق التوضيح في الفصل الثالث .

ثانياً : المصادر الثانوية :

أ- التراث الثقافي :

ويعد التراث الثقافي لأي مجتمع أساساً من الأسس المهمة في بناء تربيته وتنشئته أجياله الناشئة ، فهو المنطلق الذي تؤسس عليه الأمة حاضرها وترنو إلى مستقبل مشرق .

ويعرف بعض علماء الاجتماع التراث بأنه يشمل كل عناصر الثقافة التي يتم تناقلها من جيل إلى آخر (هولتكرانس ، ١٩٧٢ م ، ص ٨٨) .

ومفهوم الثقافة كما هو معروف مفهوم واسع فهو يشمل كل الأمور العقدية ، والسلوك المكتسب والسمات العقلية ، والاجتماعية والمادية المتناقلة والتي تميز جماعة اجتماعية بشرية معينة . (هولتكرانس ، ١٩٧٢ م ، ص ١٤٣) .

وهناك من يحدد مفهوم التراث الثقافي الاسلامي في معنيين أساسيين هما اسهام الاسلام في انجازات النوع الانساني بكل مظاهرها ، واتصال الاسلام وتأثيراته على ما يحيط به من العالم . ويخرج من ذلك الفوارق التي طرأت على الحضارة الاسلامية في مختلف الاقاليم التي دخلت في فلكها . (شاخزاد وبوزورث ، ١٣٩٨ هـ ، ص ١٥) .

وقد عرفها (ابن نبي ، ١٣٩١ هـ ، ص ١٠٨) بأنها " تلك المكتسبة الواسعة التي تشمل العادات المتجاسنة ، والعقريات المتقاربة ، والتقاليد المتكاملة ، والأنواق المتناسبة ، والعواطف المتشابهة ، وبعبارة موجزة هي كل ما يعطى الحضارة سمته الخاصة " .

وعلى هذا الأساس فإن التراث الثقافي يشمل كل ما أفرزته الحضارة الاسلامية من علم وفكر وفنون وصناعات وتشريعات ونظم وأساليب

وسلوكيات مستقاة من الكتاب والسنة أو مبنية على توجيهاتها
في شتى المجالات والميادين المعنوية والروحية والمادية .

ويستند الاهتمام بالتراث الثقافي والاستفادة من كل عناصره
ومنجزاته من مبدأ إسلامي واضح في أن آخر هذه الأمة لا يطلع إلا بما
طلع به أولها . كما يستند أيضا الحقيقتين أساسيتين هما :

(١) أن أبسط مقومات المجتمع الإسلامي هو أن يكون له تراثه وطابعه
ال مميز ، وأن يأخذ به ويعتز به عن معرفة وإدراك ، وأن توضح
خصائص هذا التراث الأصيل للأجيال الناشئة .

(٢) أن تتم تربية الأجيال الجديدة على مقومات هذا التراث واعتباره
الاساس الذي تقوم عليه عملية النهضة والتقدم في بناء الحاضر
والمستقبل . (عاقل ، ١٩٧٨م ، ص ٤١) .

وعليه فإن اشتقاق الأهداف من التراث التربوي الإسلامي يستلزم من
القائمين على النظام التربوي من منظرين وفلاسفة وعلماء ومربين
المأما شاملا به وقدرة فائقة على الانتقاء والاختيار المبني على
أسس راسخة من التفكير العلمي الدقيق ليتسنى لهم اشتقاق الأهداف
المتماشية مع روح العصر ومتغيراته وحاجاته ، والملتزمة في الوقت
ذاته بالاطار الفكري الثقافي الإسلامي بكل مقوماته وخصائصه وسماته
وأسسه الثابتة .

على أن الأخذ بالتراث الثقافي لا يعني اغفال متغيرات العصر
ومستحدثاته ، وإنما يعني احتواء هذه المتغيرات ضمن الاطار الكلي
للعناصر الثقافية ، ومن هنا يمكن تجنب ما يسمى بالصراع الحاد
ما بين الأصالة والمعاصرة ، ودور التفكير العلمي هنا أنه هو
الذي يقوم بعملية الاحتواء بما يتضمنه من تبسيط وتطهير وانتقاء ،

وهذا ما يجب أن تقوم به التربية ، فتربي الفرد المسلم على كيفية الموازنة ما بين التراث والجديد في غير اجفاف أو تجاهل .

ب - طبيعة الفرد المتعلم :

فالفرد هو موضوع التربية وهو نواة المجتمع ومن خلال تنشئة الافراد تنشئة صحيحة متوازنة ينتج المجتمع المتماسك المنشود . وينبغي أن تعمل الاهداف التربوية على تحقيق ذاتية الفرد ، وتنمي شخصيته من جميع جوانبها المختلفة وأن تراعي طبيعته وفطرته ، ولذلك يجب أن تتوفر لدى واضعي الاهداف التربوية حصيلة كافية من المعلومات المتعلقة بخصائص نمو الفرد وطبيعته ، وما يتطلبه ذلك واستخدام تلك الحصيلة في اشتقاق الاهداف " (منير مرسي ، ١٩٨٥ م ، ص ١٨١) .

والى جانب ذلك فان الفرد المسلم يتميز بسمات معينة ينبغي أن تراعى عند اشتقاق الاهداف التربوية وأهم تلك السمات :

- (١) ايجابية الفرد المسلم في تفاعله مع الحياة استنادا الى نظرة متوازنة بين الجوانب المعنوية والمادية ، ووعي بالفايات العليا من وجوده ، فهو يعمر الدنيا بالعمل والاخرة بالعناية .
- (٢) أن العقيدة الصحيحة هي محور نشاط الفرد المسلم في كافة شؤون حياته وعلى فوئها تسير كل حياته السلوكية والفكرية والعلمية .
- (٣) انه مختبر التكليف فهو فرد في الامة الشهيدة على الامم وعليه بهذا أقصى جهده في اصلاح نفسه وغيره في حدود طاقته عن حرية ومسؤولية وهو عضو في المجتمع الاسلامي والانساني له حقوق وعليه واجبات تجاههما .
- (٤) أنه قاصر على الاستيعاب والابتكار والابداع ولديه القدرة على صنع حضارة شاملة بل ومطالب بصنعها لقيادة البشرية لما فيه خير الدنيا والاخرة . (أحمد ، دة ، ص ٨٩) .

وفي ضوء اهتمام التربية الاسلامية بالفرد المسلم متعلما ، وانطلاقا من الخصائص التي تبني عليها ذلك الاهتمام فان اشتقاق الاهداف التربوية يراعى فيها الوصول بذلك الفرد الى مستوى من النضج المتكامل والمتوازن والشامل يجعله نموذجا فريدا للشخصية الانسانية التي يتمثل فيها الكمال الانساني ، وعلى العاملين في اشتقاق الاهداف التربوية أن يتميزوا بشمولية الرؤية ودقة النظرة وانتهاج منهج فكري علمي مقنن للوصول الى أهداف تربوية تراعي طبيعة الفرد وخصائصه وتقوده الى بلوغ الغايات العليا التي خلق لأجلها .

ج - طبيعة المجتمع المسلم وخصائصه :

وقد أولت الشريعة الاسلامية المجتمع أهمية كبيرة جعلت المسماة الاجتماعية من أبرز سمات هذا الدين ، فهو دين الجماعة ، ودين البناء الاجتماعي المتماثل ، وتربية الفرد فيه لا تنفصل بأي حال عن بناء المجتمع بل تجعله لبنة صالحة في ذلك البناء .

وقد وفق الاسلام لهذا المجتمع مقومات يقوم عليها هي سر عظمته ومجده وقوته ، كما حدد له السمات التي تميزه عن غيره من المجتمعات ، ثم وضع له الضمانات التي تضمن بقاءه واستمراره ، جعلت هذا المجتمع يظهر في بناء فريد بتميزه بصلوات أفراده التي أسست على العقيدة المحاطة بالاخلاق الفاضلة . (أحمد ، ١٩٨٥م ، ص ٢٤) .

وللمجتمع الاسلامي سمات معينة يجب مراعاتها عند اشتقاق الاهداف التربوية التابعة من طبيعته ومراعاة خصوصيته فهو مجتمع ايماني رابطة الاولى كلمة التوحيد وشعاره التمسك بأداب الشريعة السمحة ، وهو مجتمع متكافل كالجد الواحد وكالبنيان المرموص يشد بعضه بعضا ، وهو مجتمع

يبني حياته على أساس متين من العلم والمعرفة والقيم الأخلاقية السامية . وان مراعاة خصائص المجتمع الاسلامي وطبيعة نظامه الرياني يتطلب من القائمين باشتقاق الاهداف التربوية المأما شاملا بتلك الخصائص وانراكا واعيا لدوره في الاسهام في بناء الحضارة الإسلامية لتكون الاهداف المشتقة فعالة ومحقة للأمال المنشودة . ولك يعمل التربية على تكوين المجتمع المتماسك المنظم الذي يتفاعل وفق تفكير ناضج وسلوك ايجابي .

د - طبيعة المعرفة التي يراد تزويد الافراد بها:

وللمعرفة في الاسلام معايير واضحة ومحددة ، فكل علم نافع فسي مجال الدين والدنيا فهو مندوب في الاسلام ، وكل علم ضار بالانسان في دينه أو دنياه فهو مرفوض . فالمعرفة والعلم في الاسلام يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالقيم السامية وقبل ذلك بالمعقيدة الصحيحة ، كما يرتبطان أيضاً بتحقيق المنفعة المفيدة للانسان ، ولكن ليست تلك المنفعة التي تنادى بها المذاهب التربوية المادية التي تفصل بين الغاية والوسيلة ، بل المنفعة الملزمة والمحكومة باطار من القيم الأخلاقية الرفيعة .

فالعلوم في الاسلام لها عدة مراتب وأحكام ، فمنها ماهو واجب على كل مسلم بالقدر الذي يصلحه ويؤدي به الى الصواب مثل العلوم الشرعية كاحكام العقيدة والمبادئ ، ومنها ماهو مندوب ومستحب كالعلوم الطبيعية والانسانية المقيمة ، والتي قد تصل الى درجة الوجوب حسب حاجة الأمة الإسلامية ، ومنها ماهو مباح كالعلوم النافعة للانسان والتي تحقق له المتعة الفكرية وتهذيب النفس ومقلها بالمعارف والآداب التي تهيؤها للحياة النافعة مثل الآداب والقنون الراقية وما شابهها . ومن خلال العرض السابق لمصادر اشتقاق الاهداف التربوية في التربية الإسلامية يتضح ان للتفكير العلمي دوراً جوهرياً في فهم هذه المصادر واشتقاق الاهداف التربوية منها وذلك في ضوء الاسس والمعايير التي تضمنتها هذه المصادر .

فأما القرآن الكريم فإن اشتقاق الأهداف التربوية منه يتطلب من القائمين بذلك قراءا كبيرا من الأعلام بأحكامه وخصائمه وفهم محكمه ومتشابهه وناسخه ومنسوخه ولغته وآساليبه وفي ذلك اثراء للعقل البشري لما في القرآن الكريم من جواهر ودرر في كل مجال . وقد تأثر أصحاب العلوم القرآنية من تفسير وعلوم قرآن وأسباب نزول وغيرها به في دقته ونظامه وتسلسله ومنهجيته العلمية، فوضعوا لتلك العلوم ضوابط وحددوا لها مناهج تعد قمة في النظام والدقة العلمية والموضوعية .

وأما السنة الشريفة فعلومها المختلفة المتعلقة بالأسناد والمتون تعد انموذجا فريدا من العلوم المنهجية والدقة والانضباط من خلال علوم المصطلح والرجال وغيرها .

والأمر نفسه ينطبق أيضا على التراث الإسلامي الذي يكتسب من المنهج الفكري والعلمي الذي نشأ فيه كلما اتسمت به عناصره من موضوعية ومنهجية علمية دقيقة .

وفي ظل هذه الروح العلمية التي رسخها القرآن الكريم والسنة الشريفة انطلق المسلمون ليبدعوا ويبتكروا علوما لم تعرفها البشرية في مجال المعرفة الدينية واللغوية والاجتماعية مثل علوم الأصول وفلسفة التاريخ وعلم العمران البشري واستعمال المعايير النقدية التي ابتكروها في حفظ النصوص وضبطها وتحقيقها وتوثيقها ، مما يعد من مفاخر المسلمين . وفي ضوء هذه المنهجية العلمية والفكرية المنظمة المسترشدة بهداية الوحي الرباني تميز اشتقاق الأهداف التربوية بما يتناسب مع حاجات المجتمع المسلم والفرد المسلم والمعرفة بالتوازن والشمول والتكامل العلمي الناضج .

— مستويات الأهداف التربوية —

وللأهداف التربوية مستويات مختلفة فهناك أهداف غائية تعتمد مقمدا نهائيا يجب الوصول اليه ، ويتركز الاهتمام على الغرض المراد تحقيقه لا على الموقف الحاضر أو الطرق التي تتخذ من هذه الموقف ، وهي لا تعتمد على ظرف خاص للمتعلم ولكن تهتم باكتساب التمكن والسيطرة بصرف النظر عن الطريقة التي تستخدم .

وهذه الأهداف يطلق عليها أيضا الأهداف المطلقة وغير المباشرة ، وهي أهداف ثابتة وعلوية وهي تتمثل في المثل العليا والقيم السامية وغالبا ما تكون هذه الأهداف غير مباشرة بل ضمنية تتحقق على المدى البعيد من خلال الأهداف المباشرة .

وهناك أهداف تربوية مباشرة وجزئية تهتم بالجانب السلوكي وفي الموقف القائم فعلا ، وتعد هذه الأهداف نسبية تعتمد على غيرهما وترتبط بالموقف والظروف الخاصة وهي غالبا متغيرة تكتسب سمات التغيير تبعا لتغير الزمن والظروف المختلفة وقد يطلق عليها الأهداف الداخلية لارتباطها بالرغبات الفردية والجماعية ، والظروف ، وطبيعة المجتمع ، وتكون عادة أهدافا صريحة . (فينكس ، ١٩٨٢م ، ص ٨٣٠ - ٨٣٤) .

وقد تكون هناك أهداف تربوية عامة للعملية التربوية كلها ، وأهداف محددة لكل مرحلة تعليمية ، وأخرى لكل صف دراسي ، وأخرى لكل مادة دراسية ، وأيضا لكل درس ، بل ولكل موقف تعليمي . (اللقاني ، ١٩٨١م ، ص ١٦٠) .

وهناك أيضا ما يعرف بالأهداف التعليمية ، وهي تختلف الرحد ما عن الأهداف التربوية بحيث ينصب الاهتمام في الأهداف التربوية على الأوضاع الاجتماعية للتربية ونواحيها في المجتمع بصفة عامة ، بينما تختص

الأهداف التعليمية بما يدور في العملية التعليمية وما ينبغي بالنسبة
للتعليم المدرسي • (سليمان ، ١٩٧٩م ، ١٨٠) •

ولا تعارض أو تناقض بين هذين النوعين لأن الأهداف التربوية توجه
الأهداف التعليمية وتمنحها الشرعية اللازمة ، بينما تعمل الأهداف
التعليمية على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات
عملية • (الكيلاني ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٨) • فالتكامل بين كل هذه المستويات
من الأهداف التربوية والتعليمية هو المعيار الذي ينبغي مراعاته في تحديد
وتوجيه كافة عناصر العمل التربوي الأخرى من محتوى وطرق وأساليب تربوية
وتعليمية •

وتأتي وظيفة التفكير العلمي هنا في تحقيق التوازن الإيجابي بين
الأهداف العليا الثابتة ، والأهداف النسبية بشكل يفضي إلى تكامل العملية
التربوية بحيث تخدم الأهداف والغراض التعليمية الغايات العليا وتلتزم
الأولى بالثانية وتشتق في ضوءها وهي من أهم أسس صياغة الأهداف التربوية
الاسلامية •

• • •

خصائص الأهداف التربوية :

للأهداف التربوية الجيدة والقاهرة على توجيه العملية التربوية
قيادة ناجحة في الاتجاه الصحيح بمليحقق الآمال المنشودة منها مجموعة
من السمات تحدد مواصفاتها المطلوبة .

وهناك من يحدد أبرز خصائص الأهداف التربوية فيما يأتي :

- (١) مراعاة الحاجات الانسانية الاساسية والثانوية مثل الحاجة الى
الطعام والسكن والملبس والصحة والامن والتقدير وغيرها .
- (٢) مراعاة المشاليات الانسانية التي تتعلق بكرامة الانسان والمساواة ،
والعدالة والحرية والتطور وسيادة مبدأ الشورى وغير ذلك .
- (٣) التوافق وعدم التناقض بحيث يساند بعضها بعضا ويؤدي التوافق
المنطقي بينها الى النتائج التربوية الايجابية .
- (٤) أن تكون أهدافا عملية تبرز في شكل تصرفات وسلوكيات ، فالهدف
التربوي لا يكتمل معناه الحقيقي ان لم يصل الى مستوى التصرف
الحقيقي والسلوك الممارس . (خوري ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٥٦) .
- (٥) الاهتمام بالمتعلم هدفا للعملية التربوية وتسخير كافة الامكانيات
لذلك مع التركيز على تنمية كل جوانب شخصيته ، وليس الجانب المعرفي
فقط .
- (٦) انسجام الأهداف التربوية مع الفايات العليا للمجتمع لأن أى تناقض
معهما يؤدي الى ارباك العملية التربوية .
- (٧) الاهتمام بالاغراض السلوكية فالاهداف العامة يجب أن تجزأ الى
أهداف قصيرة ومحددة وقابلة للتطبيق بحيث يستطيع المعلم قياس
مدى تحققها ، وأن تترجم في شكل سلوك يقوم به المتعلم وليست
المعلم . (العاني ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٩٩) .

- (٨) سمة التباين في المدى الزمني لتحقيقها ، بحيث يكون منها — ما يتحقق سريعاً ومنها ما يتحقق على المدى البعيد وذلك يستلزم مراعاة ظروف اعدادها وتنفيذها .
- (٩) اكتسابها صفة الجماعية في صياغتها ورسمها أى بمشاركة رجال التربية والجهزة التشريعية والتنفيذية واجهزة التوجيه الاجتماعي في المجتمع .
- (١٠) وجود ارتباط وثيق بينها وبين كافة عناصر العمل التربوي لتسهيل تحديد وسائل تحقيقها . (سليمان ، ١٩٧٩ م ، ص ١٧٩) .

أما الاهداف التعليمية فهناك من يحدد اهم سماتها فيما يلي :

- (١) أن تعمل على تبصير المسئولين عن التعليم بماهية عملهم وازالة ما قد يعترضهم من غموض منذ الممارسة العملية .
- (٢) أن تحدد العلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء الوسائل والطرائق المستخدمة في تحديد الموقف التعليمي حسب المستويات التعليمية للتلاميذ .
- (٣) أن تعمل على ربط مواقف الحياة بما يتعلمه التلاميذ لربط التربية بالحياة الاجتماعية .
- (٤) أن تعتني بالتكامل في جوانب سلوك التلاميذ العقلية والمعرفية والمهارية .
- (٥) أن تهتم بميول التلاميذ وتنمية قدراتهم واستعداداتهم .
- (سليمان ، ١٩٧٩ م ، ص ١٨١) .

* خصائص الاهداف التربوية في الاسلام :

وتتميز الاهداف التربوية الاسلامية باتصافها بكل السمات الايجابية للاهداف التربوية ، ذلك أنها تكتسب مصداقيتها وتميزها من سمة التكامل والشمول والوضوح الذي تتميز بها مصادرها المؤسسية على أسس واضحة

من توجيهات وتشريعات ربانية أساسها الوحي الإلهي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، فلم يكن الإسلام ليعلن عن شعارات جوفاء أو يردد أهدافاً غامضة غير قابلة للتحقيق ، أو بعيدة عن اهتمامات الأفراد بل جاء بأهداف واضحة ومرنة قابلة للتطبيق تقوم على الاقتناع وشرعية الوسائل . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٥٢) .

ومن أبرز خصائص الأهداف التربوية الإسلامية ما يأتي :

- (١) الوضوح : وذلك نابع من وضوح الفكر الإسلامي وبساطته وسماحته فسي مبادئه وتشريعاته التي تخاطب كل فئات البشر ، قال عليه الصلاة والسلام : ((لقد تركتكم على مثل البيضاء ليلها ونهارها سواء)) (ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٦) .
 - (٢) الشمول والتكامل : فليس فيها أي تناقض أو تعارض بل بينهما انسجام وتوافق كامل ، فهي شاملة لكل أمور الدنيا والدين ، ومطالب الروح والجسد ، ولا تنفصل فيها الأهداف الجسمية عن الأهداف الفكرية والخلقية ، ولا الفردية والاجتماعية .
- فهي تهدف إلى إعداد الإنسان للدارين العاجلة والآجلة وهذا يميزها عن التربيّات المادية التي تنادي بأن الهدف من التربية هو إعداد الإنسان للحياة الدنيا . وهي تعني بالمجتمع عنايتها بالفسرد ، فكل إنسان هو فرد مستقل بذاته ، وهو عضو في مجتمع معين يرتبط به ويراعي مصالحه ويلتزم بأدابه (عبد الله ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٤٥) .
- وهي في عنايتها بالفرد لا تغفل جانباً من جوانب شخصيته ، فالإنسان في الإسلام يشبه المثلث متساوي الأضلاع ، إذا حذف منه ضلع أو اثنان انتفى وجوده ، فهو يتناول الجوانب الثلاثة الجسمية والروحية والعقلية بالعناية والرعاية والتهذيب ويعطى كلا منها السوزن الذي يستحقه في شمول وتكامل . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ٩٢) .

(٣)

الواقعية وقابلية التطبيق : فهي ليست قِلاغمضة بعيدة عن التحقيق بل أهداف تنبع من الواقع الذي يعيشه الانسان بـكـل صراعاته وتناقضاته لأن الاسلام دين يسر وسماحة وقناعة . وهي تبدأ بالانسان من حيث هو انسان ثم تعمل على ايماله الى كماله الانساني كي يتمكن من تحقيق الخلافة في هذه الأرض ، فمبدأ الاسلام لا تعمل في فراغ ، بل انها تتفاعل مع ما غرزه الله تعالى في الانسان من طاقات وقدرات ، وفي مختلف المواقف التي يتعامل فيها مع الحقائق الكونية والموضوعية . كما أنها لا تنسى نقاط الضعف في الانسان بل تعمل على تربيته لينطلق من عقالها الى السمو فوق واقعه المريع .

واذا كانت الاهداف التربوية الاسلامية تتميز بالمثالية الي جانب واقعيته فذلك لانها تمتاز بالكمال فليس فيها اي تناقض او تعارض او نقص ، لانها صادرة عن خالق مثقف بالكمال المطلق ، كما تنبثق مثاليته ايضا من جعلها التقوى والفكر معيارا للتفاضل وليس المادة . (عبد الله ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٥١) .

(٤)

المرونة : فهي ليست أهدافا متطبة ولا جامدة ، بل هي حية ومرونة تتسع لكل حركة الحياة في شتى مجالاتها ، وتنبع مرونتها من الاحاطة التامة بالهدف والانسراك الواعي لوظيفته والوقوف على الوسائل الممكنة والكفيلة بتحقيقه ، مع توضيح طته بغيره من الأهداف والعناصر التربوية الأخرى . وتتجلى روعة المرونة في الاهداف التربوية الاسلامية في توازنها النادر مع الاصول الثابتة والأطر المحددة في الفكر الاسلامي التي تسير معها جنبا الى جنب في تناسق ايجابي هادف .

(٥) العمومية : وهي نابعة من عمومية الرسالة الاسلامية ، فالاسلام قد رسم الأطر العامة لتنظيمات الحياة ، ووضع الخطوط العريضة البارزة لضبطها وكيفية سيرها ، وترك للعقل البشري مهمة معالجة وتنظيم الجزئيات والتفريعات بما يحقق الصالح العام للفرد والمجتمع ، مما أوجد تكاملا بين مفهومي المرونة والعمومية فمرونتها أدت الى عموميتها وجاءت تلك العمومية محملة طبيعيتها لمرونتها .

(٦) شرعية الوسائل : فالاسلام لا يغل بل بين الوسائل والاهداف ، بل يرى أن الوسيلة جزء من الهدف ، ولأن الاهداف خيرة ، فإن الوسائل لابد ان تكون خيرة ، فعبدًا الغاية تبرر الوسيلة التي تعتنقها بعض الفلسفات المتهافتة مرفوض حسب هذا المفهوم الاسلامي ، ولذلك فالنية الحسنة الخالصة شرط في صحة العمل الصالح ، وتكمن شرمية الوسائل أعلامي بساطة الاهداف وامكانية تحقيقها وتوفر الوسائل الممكنة والكفيلة ببلوغها وذلك نابع من بساطة الاسلام وسماحته وتجاوبه مع طبيعة البشر بكل خصائصها وحقائقها وسماتها .

(٧) الانسانية : فالاسلام دين انساني شامل فهو ليس خاصا بجيـسـل دون آخر ، ولا جنس أو لون دون غيره ولا يمكن دون سواء بل هو دين رباني يتخطى حواجز الزمان والمكان ليخاطب الانسان في جوهره وحقيقته والاسلام حين يفع هدفا للتربية فانما يخلع عليه سمـة الانسانية تلك السمة التي تمتد لتشمل كل شيء حتى الحيوان والجماد .

ومن هذا المنطلق فالتربية الاسلامية لاتسعى الى تكوين المواطن الصالح كما تنادي الفلسفات التربوية الاخرى ، بل تسعى ابتداء وانتهاء الى هدف أسمى وأكبر وأشمل وهو اعداد الانسان

الصالح ، لأن رسالة الاسلام رسالة انسانية لامواظنية تتجارب مع
انسانية الانسان لا مواظنيته .

ولا يتوقف الاسلام عند هذا الحد فحسب بل يتعداه الى هدف أكثر شمولاً
عمقاً وشمولاً وهو هدف اعداد الانسان المصلح حيث يريد الانسان
أن يضمن صلاحه ويعمل على اصلاح غيره .

ولاشك أن دائرة المصلح أكبر وأعم من دائرة الصالح فلن يكون
الانسان مصلحاً ما لم يكن صالحاً ، وقد يكون العكس . وهذا الهدف
نابع من منهج الاسلام القائم على الدعوة العالمية للناس كافة ،
تلك الدعوة التي لا تتحقق إذا لم يكن الناس صالحين مصلحين لغيرهم
أو على الأقل يكون منهم مصلحون . (النظمي ، ١٤٠٠ هـ ، ص ١٤٤) .

(٨) التوازن : وهو سمة من سمات الانسان الصالح ، ومعنواها شاملة لكل
مناشط الانسان ، وقد حقق الاسلام في تربيته التوازن الكامل بين
طاقاته الجسمية والعقلية والروحية ، وبين ماديته ومعنوياته ،
وبين ضروراته واشواقه ، توازن بين الايمان بالواقع المحسوس
والايمان بالغيب الذي لا تحركه الحواس ، توازن بين النزعة الفردية
والنزعة الاجتماعية ، وتوازن في النظم السياسية والاقتصادية
والاجتماعية . وباختصار توازن في كل شيء . (محمد قطب ، ١٤٠٨ هـ ،
ص ٢٨) .

وبالتأمل في هذه الخصائص والسمات نجد من أهم الأسس المؤثرة
في بناء الشخصية الناضجة للانسان المسلم ، فهو يكتسب منها واقعية
الممارسة ومثالية القيم والسلوك ويكتسب منها التفاعل المتوازن
مع كل عنصر من عناصر الحياة والكون ، كما يكتسب أيضاً النظرة
الشمولية لكل موقف يعيئه أو مشكلة تمادفه . ويكتسب كذلك وضوح
الرؤية ومرونة التعامل في كل قضية يتناولها أو فكرة يعالجها .

وقد أثمرت التربية الإسلامية التي اتسمت بالخصائص آنفة الذكر أمة حضارية راقية في فكرها وعلوكها وتفاعلها سواء فيما بين أفرادها بعضهم مع بعض أو مع غيرهم من الأمم والشعوب ، فكانت مثالا للأمة الربانية السامية في كل جانب من جوانب الحياة ، وكل مجال من مجالات المعرفة .

وتجلت آثار تلك السمات في أفراد المجتمع المسلم ، فاتصف نتائجهم الفكري بالمنهجية العلمية الدقيقة ، واتصف تشريعاتهم ونظمهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية بكل سمات تلك التربية من وضوح وشمول ومرونة وواقعية ومثالية ، وتوازن وإنسانية وغير ذلك .

أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي :

لقد تفاوت تركيز الفلسفات والمذاهب التربوية على نوع من أنواع الأهداف التربوية فهناك فلسفات تربوية أغرقت في المثالية وركزت على الجانب الروحي في التربية - حسب تصورها - وهناك فلسفات ركزت على الجانب المادي ، وأخرى ركزت على التربية الفردية ، وغيرها ركزت على الجانب الاجتماعي . مما نتج عنه وجود مناهج تربوية تعاني من خلل واضح وقصور ملموس في تربية الإنسان تربية شاملة متكاملة . أما التربية الإسلامية فهي تربية شمولية مترابطة تعطي كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية حقها من الاهتمام في توازن لم يتوفر في أي تربية أخرى .

وقد حددت التربية الإسلامية الهدف الأسمى في حياة الإنسان وهو عبادة الله وحده حق عبادته لا شريك له كما قال تعالى : ﴿ وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون ﴾ (الذاريات : ٥٦) . وهذا الهدف هو من سمات الكمال في التربية الإسلامية وليس القصور كما يدعي المغرضون الذين قد يقولون ان الاسلام ضيق على الانسان وجعل حياته مخصصة للعبادة فقط ، الا ان هذا

لادعاء هو محض افتراء ذلك ان العبادة في الاسلام ليست قاصرة على طقوس محددة كما هي في كثير من الملل والاديان ، بل ان كل حركات الانسان المسلم وسكناته هي في حقيقتها عبادة اذا نوى بها وجه الله تعالى ورضاه وكانت متفقة مع مآشرع الله كما قال تعالى : ﴿ قل ان طلاني ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له وبذلك امرت وانا اول المسلمين ﴾ (الأنعام : ١٦٢ ، ١٦٣) بل ان هذا المفهوم لدليل أكيد على شمولية التربية الاسلامية وعظمتها وسموها فربط كل مناشط الانسان بالسمة التعبدية يجعل الانسان حريصا على أدائها اكمل الاداء فهي عمل يقدمه الى خالقه فلا بد اذا ان تكون تلك المناشط من التهام والتقياء والاجادة بحيث تصبح لاثقة بتقديمها للخالق العظيم فهو سبحانه وتعالى طيب ولا يقبل الا طيبا .

ومن هذا المنطلق يربي الاسلام الشخصية المتكاملة التي تجعل محور حياتها عبادة الله تعالى وتقواه ومعيار سلوكها التوافق مع شريعته ومنهجه الرباني المتكامل . فالمسلم يأكل ويشرب ويعمل ويتعامل مع الآخرين من منظور تعبدي نقي خال من أي شبهة أو ريبة أو نفاق أو رياء ، وبذلك يكتسب سلوكه التماسق وعدم الازدواجية ، وتكتسب أخلاقه السمو ، نظرا لتعلق روحه ونفسه بالمثل السامية والغايات العليا التي تصنع منه أنموذجا انسانيا فريدا وهو ما نطلق عليه الانسان المالح لنفسه المملح لغيره في كل زمان ومكان ، ومن ثم تأتي كل الاهداف الاخرى مرتبطة بهذا الهدف الاسمي ومتمحورة حوله .

وقد تبایننت الآراء والاجتهادات في تحديد أهداف التربية الاسلامية ،

فهناك من يرى أنها تتحدد في خمسة أصناف هي :

- ١ - أهداف أخلاقية .
- ٢ - أهداف دينية ودينيوية

- ٢ - أهداف نفعيية .
- ٤ - أهداف علمية بحثية .
- ٥ - أهداف مهنية وفنية غايتها كسب الرزق .
- (الأبراشي ، ١٩٦٤ م ، ص ٩-١١) .

وهناك من يرى أنها تتمثل في :

- ١ - أهداف دينية
- ٢ - أهداف اجتماعيية
- ٣ - أهداف عقلية
- ٤ - أهداف مادية ونفعية
- (طوطح ، ١٩٣٥ م ، ص ٩٩ - ١٥٠) .

ويرى آخرون أنها تتركز في ثلاثة أهداف أساسية هي :

- ١ - أهداف دينية
- ٢ - أهداف عقلية وثقافية
- ٣ - أهداف نفسية
- (فهمي ، ١٩٤٧ م ، ص ٧١ - ٨٥) .

ويرى البعض أنها تتحدد في خمسة أهداف هي :

- ١ - أهداف دينية
- ٢ - أهداف اجتماعية
- ٣ - أهداف علمية بحثية
- ٤ - أهداف نفعيية
- ٥ - أهداف حزبية ومذهبية
- (عبدالعزيز ، ١٩٦٤ م ، ص ١٤١ - ١٤٩) .

وهناك من يحددها في نوعين اثنين فقط هما :

- ١ - هدف ديني وهو الاعداد للأخرة .
- ٢ - هدف دنيوي وهو اعداد الفرد للحياة الدنيا .
- (خضر ، ١٩٨٢ م ، ص ١١٨) .

وهناك من يرى أن أهداف التربية الاسلامية تتحدد في :

- ١ - تربية الفرد الصالح في ذاته آخذة بعين الاعتبار جميع أبعاد نموه الروحية والانفعالية ، والاجتماعية والعقلية والجسمية .
- ٢ - تربية المواطن الصالح في الاسرة المسلمة والمجتمع المسلم .
- ٣ - تربية الانسان الصالح للمجتمع الانساني الكبير . (فرحان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٣٣) .

ويرى البعض - بتفصيل أكثر - أن أهم أهداف التربية الإسلامية هي :

١ - أهداف روحية إيمانية : حيث عني الإسلام بالسمو الروحي وغنى نفس المسلم بالإيمان الذى يجعله قادرا على امتلاك الإرادة القوية والنشاط الخلاق ، وحرص على أن يسمو بالإنسان فوق رغباته الجسدية وأغلاله المادية فحرر الإنسان من أدران الشرك وربى فيه الحسب والسكينة والخوف من الله وحلاوة الإيمان والطاعة .

٢ - أهداف أخلاقية : والإسلام هو دين الأخلاق السامية يدل على ذلك ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)) (موطأ مالك ، ١٣٧٠ هـ ، ج ٢ ، ص ٩٠٤) .

فالإسلام دين المعاملة الحسنة ، وهذه المعاملة سلوك له ضوابطه ومعاييره ، وقد امتدح الله تعالى نبيه الكريم فقال: ﴿ وإنك لعلى خلق عظيم ﴾ (القلم : ٤) .

والأخلاق الإسلامية مصدرها القرآن الكريم والسنة المطهرة والاجتماع والاجتهاد ، وهي في عمومها تكاليف تطبقها الطبيعة البشرية لسهولة ويسرها ومرونتها وقدرتها على التكيف مع متغيرات العصر وتطور الحياة لجمعها بين المرونة والثبات والتطور والعمرسوم والشمول .

٣ - أهداف عقلية : وقد جعل الإسلام العقل مناطا للإيمان ، وكان من معجزة القرآن معجزة تتحدى العقل البشرى كما ينبع اهتمام الإسلام بهذا الجانب من منطلق شموليته وعمقه وتكامله .

وقد تضمن القرآن الكريم توجيهات أكيدة إلى أهمية العقل وقيمه التفكير الواعي ووجوب استخدام العقل في سبر أغوار الكون وأسرار الوجود للوصول إلى الحقيقة الكبرى وهي عظمة الخالق ووحدانيته

وأحقيته تعالى بالعبادة دون شريك أو وسيط .

وتبرز أهم جوانب التربية العقلية في الاسلام في الأهداف التالية :

أ - ربط تكوين القدرة العقلية بالايمان ، بحيث يفكر الفرد المسلم بالعقلية الاسلامية وينظر الى الكون والحياة والاحداث بمنظار الاسلام ومعاييره وبذلك : يكون الايمان أهم ضابط لتلك القدرة العقلية .

ب - تكوين البصيرة : وذلك بالسعي الى الادراك الشامل للامور في ضوء المعرفة الدقيقة والحس الديني الشفاف الذي يجعل لدى المسلم القدرة على النفاذ بالراية وفهمه الى عمق الأشياء ، واستيعاب أدق القضايا لما يميزه من نقاء نفسي وطهارة في القلب واستقامة للجوارح .

ج - تكوين الحكمة : ومن طريق العقلية الايمانية الصافية والعميقة الفكرى المرفه يتم تكوين الحكمة التي تعين على الوصول الى المستوى العالي في الفكر والعمل مما يقوده الى صواب التوجه وحسن التصرف والممارسة الاصح في مختلف المواقف .

د - تكوين العقلية العلمية : أي تلك العقلية المتميزة بدقة الحكم على الأشياء والمواقف والأحداث ، القادرة على اتخاذ القرار السليم الملتزمة باصول المنطق الصحيح وقواعد المنهجية العلمية الماثبة في جميع المجالات المعرفية والسلوكية .

هـ - تكوين روح الالتزام بالمسئولية العلمية : وهذه الروح تميز الفرد المسلم عن غيره لما يلتزم به من اخلاقيات منهجية علمية تجعله عادلا ومنصفا في حكمه على الامور والقضايا بعيدا عن النفاس والمحابات والأنانية وتشويه الحقائق . (يالجن ، ٤٠٦ هـ ، ص ٩١-٩٣) .

وتحقق التربية الإسلامية غرض التفكير العلمي لدى المتعلمين كهدف

تربوي في شكل عدة صور تطبيقية مستقاة من اصول التشريع الاسلامي وأهمها :

- أ - تدريب المتعلمين على النقد الذاتي بدلا من التفكير التجريبي :
ويتمثل النقد الذاتي في الاعتراف بالخطأ والتراجع عنه ، والبحث عن أسباب القصور ، والخلل وعدم تبرير الفشل بأسباب خارجية ، وقد نوه القرآن الكريم الوجوب محاسبة النفس ومراجعة الخطأ والرجوع عنه ، وأمر الانسان أن يبحث عن نوره فيما يصيبه من شرور ومشكلات دون اللجوء الى البحث عن مبررات خارجية يعلق عليها أسباب فشله وانحرافه . قال تعالى ﴿ بل الانسان على نفسه بصيرة ولو ألقى معاذيره ﴾ (القيامة : ١٤ ، ١٥) .
ب - تدريب المتعلمين على التفكير الشامل بدلا من التفكير الجزئي :
والتفكير الشامل هو ذلك الاسلوب الذي يتناول المواقف والظواهر من جميع الجوانب ، ودراسة كافة المتغيرات المتعلقة بها .

- ج - تدريب المتعلمين على التفكير التجديدي الابتكاري : فالقرآن الكريم أنكر الجمود وتقليد الآباء في أخطائهم كما قال تعالى :
﴿ قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون ﴾ (البقرة : ١٧٠) .

- د - تدريب المتعلمين على التفكير العلمي بدلا عن الظن والهوى
فالقرآن الكريم يحث على التفكير العلمي وعدم التسرع في الحكم بدون معرفة تامة وإدراك شامل كما قال تعالى : ﴿ يا أيها الذين آمنوا ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين ﴾ (الحجرات : ٦) . ويدعو الى طلب الدليل في أي قضية او مسألة كما يحث على استخدام كافة الوسائل والامكانات لاستكمال المعرفة وتحمل مسؤولية الحكم على الاشياء كما قال تعالى : ﴿ ولا تقف ما ليس لك به علم ، ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا ﴾ (الاسراء : ٣٦) .

ونهي عن اتباع الظن والهوى كما قال تعالى : ﴿ ان يتبعــــــــــــــــون
الا الظن وان الظن لا يغني من الحق شيئا ﴾ (النجم : ٢٨) وقال
عليه الصلاة والسلام : ((اياكم والظن فان الظن اكذب الحديث))
(البخاري ، ٥٠٠٣ ، ٤ ، ص ٨٩) ويأمر الاسلام المسلم أن يوسع دائرته
التفكير العلمي ليشمل جميع المجالات والجوانب في حياته ويكون صفة
لازمة له في حياته اليومية وعلاقاته الشخصية وكل مواقفه .

هـ - تدريب المتعلمين على التفكير الجماعي بدلا من التفكير الفردي ،
وينبع من ربط الاسلام لمصير الفرد بالجماعة والعكس ، ويتجسد
التفكير الجماعي في الاسلام في مبدأ الثورى الذى يعد واحدا من
أهم مبادئ التعامل الاجتماعى في المجتمع المسلم ، وذلك بتضافر
الجهود الفكرية في سبيل الوصول الى موقف ايجابى للامة يحقق
الخير والملاح للفرد والمجتمع .

وقد حوت السنة الشريفة توجيهات كثيرة وممارسات عديدة
تجدد التفكير الجماعي وتؤكد عليه ، فقد شاور الرسول عليه الصلاة
والسلام أصحابه يوم بدر ويوم الخندق وفي غيرها من المواقف .

ويتفق مبدأ التفكير الجماعي مع مفهوم الأمة الذى جاءت به رسالة
الاسلام وجعلته بديلا عن محاور الولاء القبلى او القومى ، او العرقى .
(الكيلاني ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٦٢) .

وهكذا يتضح اهتمام الشريعة الاسلامية بترسيخ التفكير العلمى الرصين
لدى الفرد المسلم هدفا من أبرز أهداف التربية وعنصرا من أهم عناصر
بناء العقول الرشيدة في المجتمع المسلم . فقد أكدت كل تشريعات الاسلام
وترجيحاته على هذا الجانب ، كما أكدت على حماية عقل المسلم من الوقوع
في الانحراف والخلل سواء بحمايته من الاسباب المادية المؤدية الى ذلك
مثل الخمر والمسكرات والمخدرات ، أو الاسباب المعنوية التي تتمثل

في الكذب والرياء والظن واتباع الهوى وغير ذلك .

٤ - أهداف جسمية : وقد اهتم الاسلام بتربية المسلم صحيح البنية قوي البنية واعلن أن المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف ولذلك أحل الله تعالى له الطيبات من الرزق وحرم عليه الخبائث .

كما ارتبطت الأهداف الجسمية في الاسلام باحتكام شرعية كثيرة تحقق للمسلم حماية جسمه وأعضاء بدنه من الضعف والخلل ، فحددت له كل ما فيه سلامة بصره وسمعه وقلبه وكل جوارحه من جميع الجوانب المادية والمعنوية ، فحثت على النظافة والنظام والرياضة البدنية مثل السباحة والرمية وركوب الخيل وأمرت بالصوم والاقتصاص في الطعام وحرمت عليه الخمر والمسكرات والمخدرات وكل أسباب الهلاك .

ولاشك أن حماية الجسم وبناءه بناء قويا سليما مدعاة التوفّر العقل السليم والتفكير الرشيد لأن العقل السليم كما يقولون في الجسم السليم .

٥ - أهداف فردية واجتماعية : وقد جاءت احكام الاسلام وتشريعاته متكاملة ومتوازنة بحيث لاتطغى فيها الفردية على الاجتماعية فحذرت من الأثرة والانانية والذاتية المحضة وفي الوقت نفسه الذي أتاحت للفرد فرمة التميز الفردي حتى لا يكون صورة مكررة لغيره دون تمايز أو تباين .

فالاسلام يؤكد على تحقيق الأهداف الفردية ، التي من خلالها تتحقق أيضا الأهداف الاجتماعية ، فمن طريق تحقيق الذات للفرد يتحقق بناء المجتمع المترابط ، فالتكامل الاجتماعي في الاسلام يهدف إلى تعاون الأفراد سياسيا واقتصاديا واجتماعيا .

٦ - أهداف إنسانية : فالإسلام حين يخاطب الإنسان يخاطب فيه جوهــــــــره وحيقيقته الروحية الثابتة ، ولا ينظر لفروق الجنس واللون واللغة كما قال تعالى : ﴿ يا أيها الناس اناخلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم ﴾ (الحجرات : ١٣) وكما قال عليه الصلاة والسلام : ((لافضل لعربي على مجمي ولا لأبيض على أسود الا بالتقوى)) (ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٥ ، ص ٤١١) .

فالإسلام يستنكر العنصرية والتفرقة بين الناس على أساس اللــــــــــــــــون أو الجنس ويفع معيارا واحدا هو معيار الإنسان التقى بما يحويه من مثل وقيم فالتربية الإسلامية في ضوء ذلك تستهدف بناء الإنسان العالمي الذي يحقق الأخوة الإسلامية الإنسانية العالمية ويبني المجتمع الإنساني في عموميته عن طريق التفاعل الإيجابي والتعاون وتعميم القيم الإنسانية الفاضلة . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٦٢ - ٢٧١) .

وخلامة القول ان الأهداف التربوية في الإسلام قد عنيت بالتفكيــــــــــــــــر العلمي منطلقا وغاية وسمه تميزها وتبرر أصالتها . ذلك أن مستويات الأهداف التربوية في الإسلام بما حددته من غايات عليا سامية ثابتة وبما أفضحت المجال لاشتقاقه من أهداف مساندة والغراض اجرائية سلوكية تراعى طبيعة المجتمع وظروفه المستجدة ومتغيراته ، وبما يتطلبه ذلك من مواءمة وتوازن بينها يعد عاملا مؤثرا في اثراء التفكير العلمي لتحقيق ذلك بأفضل مستوى تنشده الأمة .

كما أن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الإسلام من كتاب وسنة وتراث ثقافي اسلامي ومراعاة لطبيعة المجتمع والفرد المعلم ، وطبيعة

المعرفة في ضوء المعايير الإسلامية تعد جميعها من أقوى الحوافز
بما حوته من توجيهات وتأكيدات على اتباع مناهج وأساليب التفكير العلمي .
وبما يتطلبه اشتقاق الأهداف منها منوعي والمأم وأدراك وبعد نظـر
واستعمال قواعد القياس والاستقراء والاستنتاج خلال ذلك .

ولا يخفى أن ما تميزت به تلك الأهداف من خصائص الشمول والتكامل
والتوازن والواقعية والوضوح وغير ذلك يعد مظهرا أصيلا على اتساع
التفكير العلمي ويفضي من خلال تأثيره على العملية التربوية في المجتمع
المسلم إلى ترسيخ مفهوم التفكير العلمي وتنميته . أما أنواع الأهداف
التربوية في الإسلام فهي ذات أثر كبير في ترسيخ مفهوم التفكير العلمي
بعنايتها بجميع جوانب شخصية الإنسان ، وبتأكيدا على المفهوم نفسه
هدفا من أجل أهدافها وغاية من أسمى غاياتها .

المحتوى في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي

أهمية المحتوى التربوي :

ان ارتباط المحتوى التربوي بالاهداف ارتباط وثيق وتكاملي فـ في سير العملية التربوية وإذا كانت الاهداف التربوية تشبه الرأس ، فـ ان المحتوى التربوي هو الوسيلة الأساسية في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ولا يمكن أن نتصور عملية تربوية بلا محتوى تربوي وذلك نابع من عدة اعتبارات أهمها :

- ١- أنه لا يمكن تصور حدوث أي سلوك انساني بدون معرفة .
- ٢- أن المعرفة تشكل من الناحية البيولوجية والنفسية مصدر السلوك وبدايته .

- ٣- أن المعرفة الحقة تؤدي باصحبها الى الفضيلة التي تقود الى الخير .
- (حمدان ، ١٤٠٢هـ ، ص ٣٨٢) .

وبقدر ما يكون المحتوى التربوي فعالا ومؤثرا ومنظما تنظيما جيدا بقدر ما يكون نجاحه واثره في نجاح العملية التربوية . فالمحتوى التربوي الجيد ينتج افرادا ايجابيين بينما المحتوى التربوي الضعيف ينتج افرادا سلبيين .

وكما تمثل الاهداف التربوية موجهات أساسية للعملية التربوية فان المحتوى التربوي يمثل خطة عمل تنفيذية لتحقيق تلك الاهداف ، تعيّن المعلمين على بلوغها ، وتسهّل عملية تقييم فاعليتهم ومساهماتهم في ذلك بشكل أوضح وأدق . كما يحقق النمو الشامل للتلاميذ ويؤدي الى تكوين أفراد واعين منتجين يمتلكون الى جانب المعرفة مهارات التفكير العلمي الصحيح مما يحقق لهم القدرة على النمو المستمر وتحصيل المعرفة بأنفسهم . وسيعرض الباحث هنا للمحتوى مبرزاً مدى ماهيته وفعاليتها في تنمية التفكير العلمي .

- ماهية المحتوى التربوي :-

ان البعض يستخدم مصطلح محتوى تربوي ، بينما يستخدم البعض الآخر مصطلح منهج دراسي ، دون اشارة الى أن ذلك من قبيل الاختلاف في المعنى أم انهما بمعنى واحد .

وان المتتبع لتعريف كل منهما يلاحظ ان كثير من التربويين - ان لم يكن معظمهم - يستخدمهما على سبيل الترادف مع ملاحظة أن مفهوم المنهج الدراسي قد لحقه كثير من التغيير والتطوير فاتسم المفهوم الحديث للمنهج بسمات شمولية كثيرة لم تكن واردة قديماً .

وهناك من يعرف المحتوى التربوي بأنه : يتضمن مواد متنوعة تتوقع من التلميذ ان يكتسب قدرة فيها . فهناك المواد الاكاديمية المعروفة التي ترتبط بفكرة المنهج كاللغة والادب والرياضة والعلوم الطبيعية المتعددة ، والتاريخ والعلوم الاجتماعية والفنون الرفيعة . كما قد يتضمن ايضاً الدراسات العملية التي تنمي المهارات في الفنون والحرف اليدوية اما للاستمتاع الشخصي واما في كثير من الأحيان للأغراض المهنية . ودراسات أخرى ترتبط بين العملي والعقلي استعداداً للعمل في المهام العملية كالقانون والطب والزراعة وغيرها . كما يتضمن دراسات ليست في أصلها عقلية ولا عملية واحسن وصف لها انها شخصية في التوجيه . (فينكس ١٩٨٢م ، ص ١٠٢) .

بمعنى أن المحتوى التربوي يتكون حسب هذا الرأي من عدة فئات من العلوم والمعارف هي فئة الدراسات النظرية ، وفئة الدراسات العملية وفئة تجمع بين الجانب النظري والعملي وفئة أخرى تركز على مجال الاتجاهات والميول الشخصية . كما يعرف المنهج الدراسي " بكونه مخططاً يشمل كل الأعمال والخبرات والمسابي والجهود التي تستخدمها المدرسة ، ويعتبرها المعلمون في ضبط التعلم وتوجيهه لأجل بلوغ الأهداف والأغراض التربوية ،

المتعددة في الطرف المدرسي نفسه ، او في غيره من الظروف الخارجية
سواء كان في غرفة الدرس أم في ساحة اللعب أم في البيئة الخارجية "
(راغب ، ١٩٧٠ م ، ص ٢١٥)

ومعنى ذلك " أن المنهج لا يقتصر على المواد التي يدرسها المتعلمون
بل يشتمل أيضا على طرائق التعليم وأساليبه ، وعلى صيغ التقويم
واجراؤه ، وعلى العلاقات القائمة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين
معلميهم " (راغب ، ١٩٧٠ م ، ص ٢١٦)

وهكذا يمكن القول ان مصطلح المنهج الدراسي مرتبط مع مصطلح المحتوى
التربوي . ذلك أن المنهج الدراسي يعنى بناء شاملا يتكون من الاهداف
التربوية والتعليمية ، والمقررات الدراسية وطرق التدريس ، وبرامج
التقويم ، وكل العناصر التربوية التي تسهم في سير العملية التربوية
في نسق شامل متكامل .

كما ان مصطلح المحتوى التربوي يشير الى ما يقدم للمتعلمين من مادة
تربوية بهدف تحقيق الاهداف المنشودة ولانعني بقولنا مادة مقرر دراسي
بل يشمل ذلك المقررات الدراسية والقيم والمفاهيم والخبرات العملية
والاتجاهات والمهارات والنشاطات التي قد تمارس عرضا الى جانبا
المقررات الدراسية .

وعليه فان مفهوم المحتوى أو المنهج الدراسي يتسم بالشمولية لاكثر
عناصر العملية التربوية من اهداف ومقررات دراسية وطرق تدريس ، وأساليب
ووسائل تعليمية وبرامج تقويم . كما أنه أيضا يكتسب شموليته من خلال
عدم الاكتفاء بالمقررات الدراسية فقط بل شموله أيضا لكل ما يقدم للمتعلمين
سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه أو حتى داخل المجتمع من قيم واتجاهات
ومفاهيم .

أنها لم تكن تأخذ في الاعتبار إلا محتوى المادة الدراسية فقط وأغفأت جانب الخبرات التعليمية التي تكون السلوك المرغوب فيه لدى التلميذ. كما وجه الاهتمام إلى الجانب العقلي المعرفي فقط في التلميذ على أنه هدف في ذاته بصرف النظر عن قيمة ذلك الجانب وأهميته بالنسبة للفرد أو المجتمع ، ومن ثم أهملت شخصية التلميذ واهتماماته وحاجاته ، كما أهملت تنمية التفكير والابتكار لدى التلميذ (النجيجي ، ومرسي ، ١٩٧٦م ، ص ١) . ولذلك فقد كان المحتوى التربوي بمفهومه التقليدي وبأسلوب الذي نظم به ، وكان يقدم به إلى التلاميذ ضعيف الأثر كثيرا في ترسيخ مفاهيم التفكير العلمي ، وتدريب الطلاب على الأساليب الصحيحة في التفكير والمقارنة والاستنباط ، بسبب تركيزه الشديد على المعلومات والمعارف واهتمامه بجانب واحد فقط من القدرات العقلية وهو جانب الحفظ والتذكر .

كما كان من أبرز أسباب ضعف تأثيره أيضا العوامل التالية :

- ١ - شيوع الاتجاه الموسوعي في العملية التعليمية ، القائم على أساس تزويد المتعلمين بحصيلة وافرة من الحقائق والمعلومات وجعلها غاية وليست وسيلة في تعليم التفكير .
 - ٢ - استخدام أسلوب المناهج المنفصلة الذي أدى إلى إيجابية المعلم وسلبية المتعلم .
 - ٣ - الاعتماد على كتاب مدرسي موحد لجميع التلاميذ في الصف الدراسي الواحد رغم اختلاف مستويات وقدرات التلاميذ .
 - ٤ - الفصل بين فروع المادة الواحدة ، الأمر الذي يحرم التلاميذ من فرص التفكير في طبيعة هذه العلوم وعلاقتها بحياته اليومية .
 - ٥ - إغفال استخدام المصادر المختلفة للتعلم وخاصة الخارجية .
- (اللقاني ، ١٩٧٩م ، ص ١٠٢) .

ومع تطور الفكر التربوي ونضجه ، اتخذ مفهوم المنهج الدراسي أو المحتوى التربوي اتجاهات في النمو والتطور الى الافضل ، فقد أصبح من أهم أهداف المناهج الحديثة تنمية مستوى الطلاب واستغلال أقصى قدر من طاقاتهم الكامنة وقدراتهم ، ولتحقيق هذا الهدف فقد سعت الى أن توفر كل الظروف التي تخدم ذلك وأهمها :

- ١ - أن تكون المناهج ملائمة ومناسبة لحاجات التلاميذ.
- ٢ - أن تكون طرق التدريس متنوعة ومتلائمة مع مستوى التلاميذ.
- ٣ - أن توجد مشيرات للتفكير الجيد . (مختار ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٨٨) .

ولذلك فقد أصبح المحتوى الحديث يشمل " مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ، ويؤدي الى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو هدف أسمى للتربية " (عبدالموجود وآخرون ، ١٩٨١ م ، ص ٦٦) .

وأصبح المحتوى التربوي يهتم بالإضافة الى المعلومات والمعارف بتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات كما أصبح شاملا لمواد نظرية وأخرى عملية . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٧) .

كما توسعت مصادر ذلك المحتوى ومجالاته فصار شاملا لكل الخبرات التربوية التي تهيوها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل الذي يحقق الاهداف التربوية المنشودة . (الوكيل ، والمفتي ، ١٩٨٢ م ، ص ١٩) . بل لقد شمل المحتوى بمفهومه الحديث كسل المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتعلم ، والتي تشرف عليها الجهات المسؤولة عن التربية سواء منها النظامية أو غير النظامية . (اسماعيل ، ١٩٧٥ م ، ص ٣٦) .

وبهذا المفهوم أصبح محتوى التربية متأثرا بكل مايحصل عليه التلاميذ من خبرات ومعارف ومهارات داخل المدرسة أو خارجها في المجتمع الكبير ، من خلال القنوات التربوية المتعددة من أسرة ، ووسائل اعلام ، ومؤسسات اجتماعية أخرى .

وعلى هذا الأساس فإن التطوير وفقا لهذا المفهوم الحديث ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها وعلى كل مايرتبط بها ، فلا يركز على المعلومات فيحد ذاتها وإنما يتعداها الى الطريقة والوسيلة ، والكتاب والمكتبة والادارة المدرسية ، ونظم التقويم ، والتلميذ نفسه ، والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذى ينتمي اليه . (الوكيل ، ١٩٨٢ م ، ص ١٣) .

وفي سبيل تطوير مفهوم جديد ومرن للمحتوى التربوى فان بعض التربويين يفضل استخدام مصطلح " دليل المعلم " بدلا من " المقرر الدراسي " وذلك للتقليل من تأكيد فكرة أن المقررات الدراسية كانت توجه المعلم في عمله بحيث لا تترك له مجالا للابتكار ، وبهدف توضيح أن المنهج شيء أكثر من مجرد المقررات الدراسية التي تدرس في حجرة الدراسة . (سبرز ، ١٩٦٢ م ، ص ١٤) .

ولذلك اتخذ التطوير في مفهوم المحتوى التربوى اتجاهها الى الاهتمام بالتنمية الشاملة للتلاميذ للاشتراك في بناء نهضة مجتمعاتهم ، والى شمولية المنهج للمواد الدراسية وطرق التدريس والتقويم والعلاقات بين التلاميذ ومعلميهم والتركيز على أن يكون جوهر المنهج هو خبرات المتعلمين انفسهم وليس المقررات والكتب الدراسية . (راغب ، ١٩٧٠ م ، ص ٢١٥) . وقد ارتبط تطور مفهوم المحتوى التربوى أيضا بتطور الأهداف التربوية وطرق التدريس فقد تحول التأكيد من استظهار اكبر قدر من المادة الدراسية الى تنمية المهارات لدى التلاميذ في الحصول عليها من مصادرها المختلفة وفهمها وتنظيمها مرتبطة بمشاكل حيوية بالنسبة لهم ولهذا روعي في اختيارها مستوى التلاميذ الدارسين ، كما روعي الربط بين

المواد الدراسية المختلفة ، ولم يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعلومات كما لم تعد مهمة المدرس التلقين ، بل توجيه نشاط التلاميذ التعليمي ، فاتجه الاهتمام الى استخدام أسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات . (ريان ، ١٩٧٢م ، ص ١١) . ويعتمد المنهج بهذا المفهوم على عدة مبادئ منها ارتباطه بالواقع الحياتي للتلميذ ومراعاته للمرحلة العمرية ، ومنها معالجته ومخاطبته لكل جوانب التلميذ ، ومنها استمراريته فهو لا يتوقف بالنمو عند مرحلة عمرية معينة ، ومنها مراعاته للفروق الفردية .

والمحتوى التربوي من وجهة نظر التربية الاسلامية يقوم على أساس من مراعاة الاهداف الراسخة والغاية النهائية من الوجود الانساني وهي تحقيق العبودية المطلقة لله تعالى وما يتبعها من استخلاف في الأرض ، وعناية لها ماديا واجتماعيا . أي أن المحتوى التربوي محدود بالاهداف الجسمية والعقلية والروحية والخلقية والاجتماعية والانسانية عموما . وان المحتوى التربوي في التربية الاسلامية يتضمن علوم الدين والدنيا معا ، كما ذكر الغزالي (٥٠ - ٥٠٥ هـ) فقال : " أن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا والانظام للدين الا بنظام الدنيا ، فالدنيا مزرعة للأخرة " . (الغزالي ، ١٩٣٣م ، ج ١ ، ص ١٢) .

لذا كان التفكير فريضة اسلامية . وكان طلب العلم فريضة لأنه السبيل الى الايمان والعمل ، فلقد حث الاسلام على النظر والتأمل ، ودعا الى البحث والمشاهدة ومعالجة كل مجالات الحياة ، ولذا كان المحتوى التربوي شاملا متكامل متوازنا . ولقد حاول بعض رجال التربية الاسلامية أن يضعوا تصميمات لمحتوى المنهج كالمحاولة التي قام بها الغزالي عندما قسم العلوم الى فرض عين وفرض كفاية وذكر أن الناس اختلفوا في تحديد فرض العين حتى وطوا الى عشرين فرقة .

وكالمحاولة التي قام بها القابسي (٢٢٤ - ٥٤٠٣هـ) حين قسم العلوم الى اجبارية واختيارية .

وابن خلدون (٧٢٢ - ٨٠٨ هـ) الذي ذكر في مقدمته أن التعليم طبيعي في العمران البشري وأن العلوم صنفان : صنف طبيعي يهتدى اليه الانسان بفكره ، وصنف ثقلي يأخذه عن وضعه . (ابن خلدون ، المقدمة ، د . ت . ص ٤٣٥) .

ان هذا يعني أن التربية الاسلامية عنيت بتحديد أهداف المحتوى التربوية كما عنيت بأبعاده وروابطه ، ولكنها تركت التصنيفات الداخلية للاجتهاد الانساني المشروط بطرفية الزمان والمكان .

وقد تميزت التربية الاسلامية في نظرتها الى المحتوى التربوي بمراعاة كبيرة لأهم الأسس التي يقوم عليها المحتوى وهي :

- أ - وضوح الأهداف والاتجاهات الجديدة .
- ب - الشمول والنظرة الموحدة للمنهج .
- ج - العمل الجمعي التعاوني .
- د - العملية والمرونة .
- هـ - مسايرة التطور . (الجمل ، ١٩٨٣م ، ص ١٧٩) .

فهذه الأسس تتفق من حيث المبدأ مع سمات الفكر الاسلامي ، وعلى ضوءها يممم المحتوى التربوي في التربية الاسلامية حيث يحقق الاهداف المنشودة التي تعين الانسان المسلم الفرد على القيام بوظيفته في الحياة . والمجتمع المسلم على أداء رسالته في نشر الخير والعدل والفضيلة . ومن هنا يأتي دور المحتوى في التربية الاسلامية بمعاييره وسماته وعناصره وتوازنه في تكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم المتمكن من مهارات التفكير العلمي والقادر على تنمية معرفته وثقافته باستغلالها الاستغلال الأمثل .

ويعد هذا المفهوم الشامل للمحتوى في التربية الإسلامية سمــــــــــــــــة
من أبرز سمات كمال المنهج التربوي الرباني الذي يتناسق مع المــــــــــــــــادى
والأسس التي انطلق منها ذلك المنهج .

ومن أهم سمات المحتوى التربوي في الإسلام شموليته وتكامله بحيث
يشتمل على كافة المواد والأنشطة التي تحقق تزويد التلاميذ بالمهارات
اللازمة التي تكفل تربيتهم تربية شاملة هدفها تكوين الإنسان المــــــــــــــــسح
القائم بعبادة خالقه حق العبادة ، وبالإخلافة الراشدة في الأرض ، وبعمارة
الأرض بكل ما فيه الخير له في دينه ودنياه .

وهو أيضا ذلك المحتوى الذي يعده للحياة النشطة المنتجة ، ومقل
عقله وتزويده بأساليب التفكير الجيدة التي تمكن التلاميذ من كيفية
ممارسة التفكير العلمي ، والتغلب على ما يواجههم من مشكلات . وهو باختصار
ذلك المحتوى الذي ينمى جميع جوانب شخصية الفرد الروحية والجسمية ،
والعقلية والوجدانية والفردية والاجتماعية والانسانية . (مرسى ، ١٩٨٨ م ،
ص ٣٢٩) .

فالتفكير العلمي يحظى في محتوى التربية الإسلامية باهتمام وانحر ،
انطلاقا من أمر الله تعالى للمؤمنين في القرآن الكريم وأمر نبيه الكريم
صلى الله عليه وسلم في سنته المطهرة بالتفكر والتدبر والتأمــــــــــــــــل ،
والملاحظة والسعي في الأرض والعمل والانتاج المثمر والحث على تحصيــــــــــــــــل
العلم الشافع . فالعلم في الإسلام مرتبط بالعمل وكذلك الايمان ، ولا يتحقق
ذلك الا بالفهم والوهي والادراك الناتج من التفكير الجاد الفعال .

٢ - مكونات المحتوى التربوي والتفكير العلمي :

اتسع مفهوم المحتوى التربوي تبعاً للتطور الكبير الذي شمل جميع جوانب العملية التربوية فلم تعد المعلومات والمعارف فقط هي العنصر الوحيد لذلك المحتوى التربوي الشامل الفعال بل انضمت إليها كثير من العناصر الأخرى كالخبرات العملية والأنشطة والمهارات والاتجاهات والميول وغير ذلك.

ويرى البعض أن أهم عناصر المحتوى التربوي هي :

- ١ - المعرفة التطبيقية التي تركز على أحداث تغييرات مقمودة ومطلوبة في المهارات العملية التطبيقية لدى التلاميذ ، وتمثلها العلوم التطبيقية كالطب والزراعة والهندسة وما شابهها .
- ٢ - المعرفة الخاصة بالنمو الانساني الفردي والاجتماعي وهي تركز على فهم التغيرات والظواهر والعلاقات الاجتماعية وتمثلها القيم والأخلاقيات وقواعد التعامل وتقوم بها العلوم الاجتماعية مثل المعارف النفسية والتاريخية والاجتماعية والتربوية .
- ٣ - الحقائق والنظريات والمفاهيم والمبادئ وتركيزها على فهم علاقات عناصر الأشياء ببعضها وتمثلها المجالات التجريدية مثل علوم اللغة والرياضة وغيرها . (حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٢٨٤) .

أما من حيث أنواع المعارف التي يحتويها المحتوى التربوي من خلال دور التلميذ في تعامله معها فهي ثلاثة أنواع :

- ١ - معرفة ادراكية تشمل الحقائق الخاصة ، والأساليب والمعايير والمبادئ والقواعد والقوانين والأحكام والنظريات في جميع المجالات العلمية واللغوية والاجتماعية والانسانية .
- ٢ - معرفة شعورية قيمية اجتماعية وهي تركز على ربط المعرفة الأكاديمية المنهجية بحياة التلميذ وحاجات المجتمع وما يميزها من عناصر ثقافية واهتمامها منصب على لاتجاهات الفردية والاجتماعية والقيم الأخلاقية وما يدور مدارها .

٣ - معرفة سلوكية ، وتختص بالاجراءات والاساليب التطبيقية التي يمكن للتلميذ بواسطتها انجاز مهارات وظيفية متخصصة أو سلوك حركي ظاهري عام . وهي مرتبطة بالمجالات العملية والممارسات التطبيقية التي قد تكون نواة لاختيار مهنة المستقبل للتلميذ وتتضح في الأنشطة المتعددة التي تتسم بالسمة العملية والتطبيقية .
(حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٢٨٥) .

وهكذا فقد أصبح المحتوى التربوي شاملا للخبرات التي توفرها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها وخارجها ، وهي خبرات تشمل الجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي والبدني والمهاري ، وهو بهذا المفهوم يتطلب تحديدا للأهداف وترجمة لها الى مواقف تعليمية ، وتقويما للعملية التربوية . ويمكن النظر الى المواد الدراسية على أنها تحتوى على أربعة مستويات من المعرفة هي :

- أ - الحقائق : ويقصد به حقائق معينة وصفية مثل معرفة الجهاز الهضمي .
- ب - الأفكار : وهي التي تبرز العلاقات السببية بين الثقافة الانسانية والبيئة الطبيعية وهي تمثل بنية العملية التعليمية من حيث أنها تمكن التلميذ من تنظيم العلاقات بين الحقائق وتوفر السياق الذي يتحقق فيه الاستبصار والفهم وهو نوع من المعرفة يتسم بالديناميكية .
- ج - المفاهيم : وهي انماق معقدة من الأفكار وبالغة التجريد ، ويمكن أن تتكون من خلالها خبرات متتابعة في سياقات متنوعة .
- د - الانساق : وهي نظم فكرية وطرائق بحث تتألف من قضايا ومفاهيم توجه مسار البحث والتفكير . (هندام ، جابر ، ١٩٧٨ م ، ص ١٠٢) .

ومعنى هذا أن المحتوى التربوى في جوهره هو عملية تنمية مستمرة للتفكير العلمى هدفا وأسلوبا .

والمحتوى في التربية الإسلامية يقوم على أساس من الشمول لكــــل هذه المستويات في بناء متكامل ومتوازن وفعال أساسه الإيمان والعمل وغايته تربية الإنسان المسلم الكامل كمالا إنسانيا يتفق مع معايير الإسلام وغاياته السامية ، وذلك ما يعطيه قدرة فائقة على تنمية التفكير العلمى الرصين المستند الى مستوى رفيع من الالمام والوعي بالحقائق والتمكن من جميع مستويات المعرفة .

وعلى أي حال فإن الملاحظ أن تطور مفهوم المحتوى التربوى جعله يتخذ سمة الشمول والاتساع فلم يعد قاصرا على المعلومات والمعرفة المجردة بل اتسع ليشمل عناصر عديدة يرى الباحث أن أهمها :

١ - المعارف والمعلومات والمفاهيم والمبادئ النظرية في جميع أنواع المعرفة ، سواء العلمية التطبيقية أم الاجتماعية والإنسانية أم الأدبية والثقافية .

٢ - المهارات العملية والممارسة التطبيقية التي يكتسبها التلاميذ من خلال التجارب العملية في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية ومهارات البحث العلمى والأنشطة المتعددة سواء الرياضية أم الفنية أم الأدبية .

٣ - الاتجاهات والقيم الاجتماعية والفردية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وآداب السلوك وحاجات المجتمع ومشكلاته وقضايا الأمة بل والقضايا الإنسانية عامة .

٤ - رعاية الميول الفردية للتلاميذ سواء العملية أم الأدبية أم الفنية وإتاحة الفرصة لهم لاكتساب المزيد من المهارة في تنميتها لتتبلور وتصبح في النهاية أساسا لمساهماتهم في بناء نهضة مجتمعهم ومجالا للإبداع العلمى والفكرى والمهني مستقبلا .

وبهذا المفهوم الشامل للمحتوى التربوي أصبح تأثيره في تنمية التفكير العلمي أكثر فعالية ووضوحاً من خلال الاهتمام الشامل بالشخصية الإنسانية وربطه بالحياة الواقعية التي يعيشها الفرد وتوظيفه في المساهمة الفعالة في جوانبها المختلفة .

وتنظر التربية الإسلامية باهتمام بالغ الى وجوب اشتمال المحتوى التربوي لكل تلك العناصر من خلال نظرة شمولية الى الطبيعة الانسانية ومتوازنة في الاهتمام بجميع مجالات العلم والمعرفة الدينية والدنيوية والنظرية والتطبيقية ومتكاملة في رعاية جميع جوانب شخصية المتعلم الروحية والجسدية والعقلية والوجدانية .

وقد أصبح للخبرة مكانة بارزة في المفهوم الحديث للمحتوى التربوي، لمالها من أثر فعال في اكساب التلاميذ قدرة فائقة على التمكن العلمي والفعالية والاستفادة العملية من المعرفة . ويرى البعض أن أهم أنواع الخبرات التي ينبغي للمحتوى التربوي أن يتضمنها هي :

- ١ - خبرات التعلم التي تنمي مهارة التفكير بحيث تعد المواقف التعليمية على شكل مشكلات تواجهه وتتطلب منه التوصل الى حل جيد لها .
- ٢ - خبرات التعلم التي تساعد على اكتساب المعلومات وتتضمن معرفة وفهم المبادئ والقوانين والنظريات والتجارب والتعميمات والأفكار والحقائق شرط أن لاتعد غاية في ذاتها وانما لمالها من فوائد وظيفية وما تحدثه من تغييرات مرغوبة .
- ٣ - خبرات التعلم التي تساعد على تنمية اتجاهات اجتماعية ، ذلك لأن الاتجاهات هي مؤثرات قوية على السلوك وكذلك نوع الاشباع والقيم التي يختارها التلميذ .
- ٤ - خبرات التعلم التي تساعد على تنمية الميول والاهتمامات فالميول

تعمل غايات ووسائل وقوى دافعة فيما يتصل بالخبرات لتحقيق الأهداف ، فالميل توجه السلوك في اتجاهات معينة ، وهي لذلك محددات قوية لنوع الشخصية التي يتميز بها الفرد . (تايلور ، ١٩٧١ م ، ص ٨٦ - ١٠٢) .

وتجدر الإشارة الى أنه لا يقصد بلفظ خبرة تعليمية المحتوى الذي يعالجه المقرر الدراسي ولا النشاطات التي يقوم بها المتعلم ، ذلك لأن لفظ خبرة تعليمية يشير الى التفاعل بين المتعلم وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب لها . (ديوى ، ١٩٧٦ م ، ص ١٤٥) .

وعليه فإن بعض محتويات المقررات الدراسية الجامدة قد لا تمثل خبرة تعليمية ولذلك فقيمتها التربوية تعد ضئيلة لأن الوسائل الأساسية في التربية هي الخبرات التي يمر بها المتعلم ويستجيب لها وليست مجرد الأشياء التي يتعرض لها .

وهكذا ينبغي أن نميز بين المحتوى التربوي وبين العمليات العقلية والنفسية التي يمر بها المتعلم أثناء تفاعله مع المحتوى . إذ قد تعرض عليه قطعة أدبية فريدة ثم لا تترك فيه أثرا واضحا وقد يكون العكس إذ قد يستفيد المتعلمون فائدة كبيرة مع أن المحتوى ردىء فالخبرات التي يمر بها المتعلمون تتأثر بالمحتوى، ولكنها ليست مرادفا له . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٣) . فمقياس الفعالية هو الفائدة أي مدى تفاعل التلميذ مع عناصر المحتوى التربوي . وليس مجرد حفظه أو استظهاره عن ظهر قلب كما جرت العادة في الأساليب التربوية التقليدية .

وللخبرات التربوية الجيدة في المحتوى التربوي سمات عديدة أهمها :

- ١ - أن تتيح للتلميذ الفرصة لممارسة نوع السلوك الذي يتضمنه الهدف التربوي .

- ٢ - أن يحقق التلميذ اشباعا حين يقوم بنوع السلوك الذي يتضمنه الهدف .
- ٣ - أن يكون في امكان التلاميذ احداث الاستجابات المرغوبة التي تتطلبها الخبرة .
- ٤ - أن تكون هناك خبرات كثيرة يمكن أن يحققها الهدف التربوي نفسه .
- ٥ - أن تؤدي خبرة التعلم الى نتائج متعددة فتكسب التلميذ المعلومات والميول والاتجاهات (تايلور ، ١٩٧١ م ، ص ٨٢ - ٨٥) .

وتهتم التربية الاسلامية باشتغال المحتوي التربوي على جميع أنواع الخبرات المفيدة سواء تلك التي تتعلق بمهارة التفكير ، ام التي تساعد على اكتساب المعلومات والمعرفة ، ام التي تساعد على تكوين الاتجاهات الانسانية والاجتماعية ام تلك التي تساعد على تنمية الميول والاهتمامات .

وان شمول المحتوى التربوي في التربية الاسلامية لكل تلك الخبرات وما يزيد عليها قائم أساسا على أهمية الشمول والتكامل والفصالية في المنظور الاسلامي فالعلم في الاسلام مرتبط بالعمل، والهدف مرتبط بالنتيجة، والغاية مرتبطة بالوسيلة ، ولذلك فالعلم مرتبط بالخبرة العملية ، والخبرة تسترشد بالعلم الصحيح .

وان العلم والخبرة اللذين لإيوديان الى تنمية شاملة للمتعلم وتربية متكاملة لجميع جوانبه بما يمكنه من أداء وظيفته الأساسية في الحياة لقيمة لهما في الاسلام .

وبذلك تعمل الخبرة التعليمية في محتوى التربية الاسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمل الايجابي معا .

- معايير المحتوى الجيد :

وللمحتوى التربوي الجيد عدة معايير يرى البعض أن أهمها :

١- معيار الملق. ويكون المحتوى صادقا عندما يكون صحيحا ، وفي عصر تتزايد فيه المعرفة الانسانية بسرعة هائلة فإن التركيز يجب أن يكون على المضمون وليس على الشكل فالمادة الدراسية قد تصبح باليساسة ولكن تبقى المفاهيم والمبادئ ويكون المحتوى صادقا ايضا عندما يكون محققا للأهداف التربوية .

ولكن ينبغي أن نشير الى أن المحتوى الذي يكون صادقا في نظريسة تربوية قد لا يكون كذلك في نظرية أخرى. ففي التربية البراجماتية مثلا يعتبر المحتوى صادقا عندما يسهم في تنمية المجتمع الديمقراطي كما يتمور الأمريكيون الديمقراطية، أما في التربية الاسلامية فأن المحتوى يكون صادقا عندما يسهم في بناء الشخصية الاسلامية المؤمنة بربها . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٥) .

ويتمثل معيار الملق في محتوى التربية الاسلامية عندما تتكامل فيهِ علوم الشريعة التي تسهم بخراسة ملوك الانسان وعلوم الطبيعة التي تصف الأشياء . وإذا كانت نظريات التربية الغربية تركز عند حديثها من ملق المحتوى على ضرورة اشتماله على الحقائق العلمية المعاصرة فإن النظرية التربوية الاسلامية تؤكد على علوم الشريعة وعلوم الطبيعة معا . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٤) .

٢ - معيار الدلالة : وتكتسب الحقائق أهميتها فقط بالقدر الذي تسهم

به في الأفكار الأساسية والمفاهيم ومبادئ المواد الدراسية .

٣ - معيار الميل أي مدى ميل التلاميذ اليه ولكن ليس بالقدر الذي نجعله

هو الأساس بل بمراعاة ميول التلاميذ واستعداداتهم حتى يكون تفاعلهم

مع مكوناته حيا ومفيدا . وقد اختلفت الفلسفات التربوية في اهتمامها بهذا المعيار ، فاعفلته المثالية وبالغت فيه كل من الطبيعية والبراجماتية ، فالطبيعية بالغت في قيمة نوافع الطفل بل أساءت فهمها ، فهي ترى أن الطفل حتى من الثانية عشرة لا يحتاج الى محتوى معين لان الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يستحق الدراسة فكل ما يتعلق بالطفل في هذه المرحلة نابع من خبراته وتجاربه . والبراجماتية تدعو الى تمركز الاهداف والمحتوى حول الطفل ، وعليه فان المنهج لا يحتوى الا ما يرغب الطفل في أدائه ، ويتفق مع ميوله . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٦) . وقد واجه هذا الاتجاه نقدا حتى من بعض الغربيين أنفسهم الذين يرون أن جعل ميل الطفل هو الأساس والمعيار في اختيار محتوى التربية قد يكون سببا في تعريضه للفشل . (هوارد ونيكولز ، ١٩٨١ م ، ص ٧٦) . وحتى ديوى نفسه أشار الى أن اتخاذ ميول الطفل معيارا أساسيا في تحديد محتوى التربية قد يسبب بعض الأخطاء والقصور والسلبيات . (ديوى : ١٩٢٦ م ، ص ٧٧) .

أما التربية الإسلامية فتأخذ بهذا المعيار كواحد من معايير المحتوى التربوي جزئيا أي أنها تهتم به وتراعيه ولكنها لاتجعله أساسيا في تحديد المحتوى ، كما أنها تكتسب مراعاة هذا المعيار من خلال تمشي مبادئها ومحتواها مع الفطرة السليمة للانسان .

٤ - معيار القابلية للتعلم ، حيث ينبغي أن يكون المحتوى ملائما لقدرات التلاميذ ومستوياتهم العمرية والعقلية وامكانياتهم الفكرية ، فلا يكون شديد الصعوبة ، كما أنه لا ينبغي أن يكون شديد السهولة حتى يدفعهم الى التفكير والاهتمام والتطلع الى المعرفة . (نيكولز ، هوارد ، ١٩٨١ م ، ص ٧٥) .

٥ - معيار الأهمية حيث يمثل المحتوى صميم وأساسيات المادة الأكاديمية

التي تتم دراستها منهجياً من حقائق ومبادئ ومفاهيم وصرف النظر
عن هوائها وتوافهها .

٦ - الاستجابة للواقع الاجتماعي وتضام المحتوى مع معتقدات المجتمع ومتطلباته
العملية .

٧ - الفائدة العملية أي مدى الاستفادة المباشرة في المجالات الحياتية
العامة التي تجري ممارستها بوجه عام في المجتمع وانجاز ما يتعلق
بهذه المجالات من أنشطة وأعمال . (حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٣٨٦) .

والمحتوى في التربية الإسلامية يراعى بلا ريب كل تلك المعايير
الإيجابية مع تميزه بالخلو من سلبياتها ، فالعلم والتعليم في الإسلام
ملتزم بالأهداف العليا السامية للإسلام وهي تكوين الإنسان المالح الفعال
الذي يعمل لمصالحه خير كفرن وخير مجتمعه وأمتة والبشرية عامة ، مما يتطلب
الاهتمام بتكوين العقلية الناضجة والتفكير الصحيح المبني على الإدراك الواعي
والفهم المستنير والاتجاه إلى توظيف المعرفة توظيفاً عملياً يتناسب مع
هموم الأمة وتطلعات المجتمع الإسلامي والإنساني .

- أسس تنظيم المحتوى التربوي الجيد :

ولكي يكون محتوى التربية مترابطاً ومتكاملاً وفعالاً في بناء
الشخصية المتكاملة فإنه ينبغي أن يراعى في بنائه وتنظيمه عدة أسس
واعتبارات ليتحقق هذا الهدف التربوي الجليل . وأهم تلك الأسس :

١ - التسلسل الزمني : بمعنى مراعاة التناسق والتتابع في عناصره
المحتوى وخاصة في المجالات التي تتطلب ذلك بالحاح مثل علوم التاريخ
والسير والعلوم الاجتماعية الأخرى التي تتطلب ذلك . وذلك يساعد
على تنمية ملكة الربط بين الأحداث والقضايا وتوضيح مفهوم التسلسل
المنطقي والتسلسل في أذهان التلاميذ .

٢ - متطلبات التعلم السابقة فهناك موضوعات في كل علم مترتبة ومترتبة على البعض الآخر ولا يمكن فهم موضوع معين الا اذا سبقه الموضوع الذي يمهده له ويهيئ نفسية وادراك التلميذ لتقبله وفهمه وخاصة في الرياضيات والعلوم الطبيعية وعلوم اللغة بل يكاد يكون هذا الاساس عاما في جميع مجالات المعرفة والمقررات الدراسية، وتأخذ بهذا المفهوم الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة فهناك ما يعرف بالمتطلب السابق لبعض المقررات الدراسية حيث لا يسمح للطالب بتسجيلها الا بعد التأكد من اجتيازه لذلك المتطلب السابق بنجاح .
واضافة الى أثر هذا الاساس في مساعدة الطالب على الفهم فانه يرسخ لديه مفهوم التسلسل والتتابع الفكري والمعرفي مما يؤثر في تنمية مهارة التفكير العلمي المنظم .

٣ - التدرج من المعرفة العامة الى الخاصة ، ومن الكلية الى الجزئية ، وهو ما يعرف بالمنهج الاستدلالي ، فهناك بعض النظريات العامة ، والمفاهيم الكلية والمبادئ الأساسية التي ينبغي تزويد التلاميذ بها قبل البدء في تزويدهم بالقضايا الجزئية أو الموضوعات الخاصة في المجال كما في بعض موضوعات العلوم واللغة والشريعة وغيرها وذلك يساعد على تمكين الطالب من فهم الموضوعات بشكل جيد اضافة الى تأشير ذلك في تفكيره عند مواجهة أي موقف أو مشكلة بحيث ينظر نظرة كلية عامة للموقف ثم يحاول تحليله الى عناصره الأولية وهوامله الأساسية في سبيل الوصول الى فهم شامل واتخاذ قرار مناسب وايجاد حل ناجح للمشكلة أو الموقف .

٤ - التدرج من المعرفة الخاصة الى العامة ومن الجزئية الى الكلية وهو ما يعرف بالاسلوب الاستقرائي وهو عكس الاسلوب السابق ، وذلك بتقديم عناصر جزئية من المعرفة يتوصل التلميذ من خلالها الى المبادئ والقوانين العامة ، وهو أسلوب يساعد التلميذ على

استيعاب العلوم والمعارف بشكل تدريجي ومتسلسل مما يؤثر في أسلوب تفكيره ويحمله قادر على تناول أي قضية أو موقف يواجهه من خلال تحليل جزئياته وعناصره ، ومن ثم التوصل الى فهم عام وشامل له يؤدي به الى التمكن من اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة أو القضية .

٥ - التدرج من المحسوس الى المجرد : فالادراك الحسي يبدأ مبكراً لدى الانسان بينما يأتي الادراك التجريدي للمعرفة متأخراً عنه ، فمراعاة هذا الأساس في بناء المحتوى التربوي يتمشى مع طبيعة النمو الانساني وذلك يساعد التلميذ على الفهم الواعي والادراك النافع لمجالات المعرفة والعلم المتعددة ، وانتهاج هذا الأسلوب في التربية يمكن التلميذ من استخدام حواسه المتعددة في الالمام بجوانب أي قضية أو موقف أو موضوع علمي ومن ثم بعد ذلك يصل الى الفهم الصحيح لجوانبه المختلفة .

٦ - التدرج حسب مهمات التطور والتناسب مع مراحل النمو المختلفة من طفولة ومراهقة وشباب وغيرها ، فلكل مرحلة عمرية لدى الانسان خواصها وسماتها وامكانياتها ، ومراعاة هذا الأساس يساعد التلميذ على الفهم والاستيعاب لمجالات المعرفة المقدمة له ، بينما يؤدي اغفاله الى ايقاعه في احباط يجعله غير قادر على الفهم الصحيح ، وقد يصدم بسبب ذلك مما يفضي به الى الملل او الانصراف من تقبل العلم والمعرفة بشوق ورغبة ، كما أنه قد يلجأ الى انتهاج أسلوب الحفظ والاستظهار الأصم البعيد عن الادراك والفهم وذلك يقلل بلا شك من توظيفه للمعرفة في حياته العملية ، الأمر الذي تتحول معه المعرفة الى غاية الهدف الأسمى فيها هو اجتياز الامتحان أو الحصول على شهادة معينة ، بينما ينبغي أن تكون وسيلة لغايات أسمى وأشمل وأهمها بناء الشخصية الانسانية الفعالة . (حمدان ، ١٤٠٢هـ ، ص ٢٨٧) .

وتراعي التربية الإسلامية في بناء المحتوى التربوي كل تلك الأسس
ذلك أن مبدأ التدرج كان أملاً أحد المبادئ التي اتخذها الإسلام فـــــــي
تشريع بعض الأحكام الشرعية مثل تحريم الخمر فهو من أسس التربية الإسلامية
المعتبرة .

كما أن التسلسل الزمني يتضح في كثير من قصص القرآن الكريم والسنة
النبوية الشريفة كما أخذ الإسلام بأسلوب التدرج من العام إلى الخاص ،
والعكس في كثير من التوجيهات القرآنية والنبوية ، أما التدرج من المحسوس
إلى المعلوم فقد لفت القرآن الكريم النظر إليه كأسلوب في ترسيخ
الإيمان بالله تعالى ومعرفته بالنظر في بديع صنعه في الكون ، ومثال
ذلك قصة سيدنا إبراهيم عليه وعلى نبينا أفضل الصلاة والسلام عندما أخذ
يتأمل باحثاً في سبيل التعرف على ربه عز وجل ، فتعرف عليه من خلال عظيم
صنعه في خلق الشمس والقمر والكون . وأما التدرج حسب مراحل العمر فهو
مبدأ أمر الإسلام بمراعاته وأن نخاطب الناس بما يعقلون وأن يخاطب الناس
على قدر عقولهم وما أشبه ذلك .

ولا شك أن الأخذ بهذه الأسس يجعل من المحتوى التربوي عاملاً فعالاً
في تربية الإنسان الذي يقوم تفكيره على الترابط والتوازن والوعي والادراك
وكل ذلك يفضي به إلى تكوين العقلية العلمية الناضجة .

ويرى البعض أن أهم مبادئ تنظيم المحتوى التربوي هي :

- ١ - التتابع : أي أن تكون كل خبرة آنية مبنية على خبرات سابقة ربما
تشابه معها ولكنها تؤدي إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها
الخبرات ومثال ذلك أن يتم التنظيم على أساس البدء من البسيط إلى
المركب أو من الكل إلى الجزء ، أو حسب ترتيب الموضوعات بعضها على بعض
أو العرض الزمني المتسلسل .

٢- الاستمرار : أي إيجاد علاقة راسية بين عناصر المنهج الرئيسية ، ويمكن أن يطبق الاستمرار في كل أنواع التعلم مثل التفكير والاتجاهات والمهارات .

ويتطلب مبدأ الاستمرار أن يخطط المحتوى التربوي بحيث يتزايد تعقيد المادة ومعويتها ويتزامن ذلك مع ازدياد ونضج القدرات العقلية المطلوبة لتعلم تلك المواد .

٣ - التكامل فيجب ربط الحقائق والمبادئ في كل مجال بالحقائق والمبادئ في المجالات الأخرى ، ويمكن أن يتم التكامل بطريقة أفقية في المجالات المختلفة من المنهج ويمكن أن يتم من داخل الفرد ، أي أن يحقق الفرد تنظيماً خاصاً به ، وأن يدرك العلاقات بين الخبرات والمعارف المتعددة من ذاتة . (هندام ، جابر ، ١٩٧٨ م ، ص ١٧٧) ولا شك أن المحتوى الذي يتصف بالتتابع والاستمرارية والتكامل جدير بأن ينتج منه أثر فعال ولموس في تكوين وتنمية التفكير العلمي ، وهي مبادئ تأخذها التربية الإسلامية في الاعتبار في تنظيم المحتوى التربوي .

• • •

- سبلات فناهجنا التربوية وسبل تطويرها :

ان المتأمل في حال وواقع المحتوى التربوي في مناهجنا المعاصرة في العالم الإسلامي ليجد أنها تعاني من قصور شديد وتخلّف واضح من حيث تنظيمها وأثرها في إثراء الفكر وتكوين الأفراد المنتجين والمساهمين بفعالية واضحة في نهضة أمتهم الإسلامية .

ذلك لأن مناهجنا على مختلف المراحل الدراسية وبصورة عامة هي مناهج مادة يغلب عليها الطابع الأكاديمي النظري فهي من ناحية تركز على

التحصيل الدراسي بمفهومه الضيق ، ومن ناحية أخرى تركز على المعرفة في أدنى مستوياتها وهو مستوى التذكر والاستدعاء ، كما أنها لاتضع في اعتبارها واقع المجتمع ومشكلاته وتطلعاته وحاجاته ، ولاتربط محتوى المنهج إلا فيما ندر بالخبرات الحياتية المعاشة . (الفنيش ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٢٩) ولابد من التأكيد على أن جمود الحالة التربوية في البلاد الإسلامية لا يعود إلى المبادئ التربوية ذاتها بل يعود إلى مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية " (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٤) . فالمبادئ التربوية الإسلامية تكتسب كمالها وشموليتها من كمال وشمول المصدر الأساسي لها وهو الإسلام متمثلا في مصدره الأساسيين القرآن الكريم والسنة المطهرة ، وما حدث من قصور تربوي في البلاد الإسلامية كان في أساسه نابعا من تقاعس المسلمين عن التمسك بمفهوم الإسلام الشامل الصحيح .

" وقد كان هذا هو الحال الذي آلت إليه الأمة الإسلامية في القرون الأخيرة عندما أهملت العلوم الحديثة بدعوى معارضتها للشريعة ، وقد نجم عن ذلك تخلف في شتى الميادين ، إذ قل الإبداع وتقهقرت التربية الإسلامية أمام التربية الغربية " (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٤) .

فكان سبب ذلك التخلف البعد عن المنهج الإسلامي الرباني الذي يحث على تدبر آيات الله المبنوثة في الكون مثلما يحث على تأمل آياته في القرآن الكريم ، ولذلك فإن المنهج التربوي الصحيح هو الذي تتكامل فيه علوم الشريعة التي تهتم بدراسة سلوك الإنسان وعلوم الطبيعة التي تصف حال الأشياء . (الترابي ، ١٣٩٤ هـ ، ٢٦٠) .

وفي سبيل إعادة صياغة المناهج التربوية في البلاد الإسلامية بشكل يجعلها أكثر فعالية وأجدي نفعا للفرد والمجتمع ، وبحيث تسهم في تكوين العقول المفكرة والأيدى البناءة فإن هناك بعض المداخل التي يتعيّن

اتباعها في بناء وتنظيم المحتوى التربوي وأهمها :

١- التأكيد على العمليات العقلية هدفاً ذلك أن المعلومات كثيرة ومتزايدة بشكل سريع يصعب على المناهج مواكبتها فمن الأفضل التأكيد على تنمية العمليات الفكرية لدى التلاميذ هدفاً للعمليات التربوية بدلاً من المعرفة ، فتكون المعرفة وسيلة تلك العمليات ، ويمكن تصنيف العمليات العقلية هذه إلى مستويات مختلفة في التعقيد ، بحيث يمكن تضمين العمليات العقلية البسيطة في المراحل الدراسية الدنيا ، والعمليات العقلية الراقية في المستويات العالية .

ومثال العمليات العقلية البسيطة ، التصنيف والقياس والتجسيم حسب الصفات والملاحظة ، ومثال العمليات العقلية المعقدة التجريد في التفكير ، والافتراض وضبط المتغيرات والاستدلال .

٢- مدخل التعميمات : وذلك عن طريق تحديد المفاهيم والمبادئ والأفكار الرئيسية ثم نختار بعد ذلك قدرًا من الحقائق التي تعين التلاميذ على تكوين التعميمات وبذلك يتاح لنا الاستغناء عن كثير من تلك الحقائق .

كما أن استخدام التعميمات في المناهج يحتاج إلى تفكير أعلى مستوى من عملية اكتساب الحقائق فإكتساب الحقائق لا يحتاج إلى أكثر من عملية تذكر بينما تحتاج عملية تعميم المفاهيم إلى التحليل والتركيب والمقارنة ودقة الفهم .

٣- المدخل البيئي : وذلك بربط المدرسة بالبيئة التي يعيش الطالب فيها من خلال تضمين المنهج المشكلات والظواهر الأساسية التي توجد في بيئة الطالب ، وبذلك يصبح المنهج وظيفياً يساهم في اعانة الطالب على التكيف مع بيئته وحل مشكلاتها . (العاني ، ١٩٧٥م ،

وهذه المداخل الثلاثة متكاملة ذلك أن الاهتمام بتنمية المهارات العقلية والقدرة على التفكير العلمي هدفا أساسيا للعملية التربوية يتحقق من خلالها جميعا سواء بالتدريب على مهارات التفكير كالتصنيف والملاحظة وفرض الفروض وغيرها ، أم بالتركيز على المفاهيم والتعميمات التي تمنح التلميذ القدرة على الاستزادة من المعرفة بنفسه ، أم بتوجيهه الى التفاعل مع مشكلات وظواهر المجتمع ومواقف الحياة العملية التي يعايشها .

وان تخطيط وتنظيم المحتوى التربوي حسب هذه المداخل يثبت في——ه الحيوية والفاعلية بحيث تصبح المعرفة المقدمة للتلاميذ وظيفية يتمكنون من خلالها من الاستفادة القصوى في حياتهم وبناء مجتمعهم وتطويره ، كما تتحول الى وسيلة لغايات أسمى وأجل وليس غاية في ذاتها ، وذلك يتمشى مع المنظر الاسلامي للعلم والمعرفة الذي يرفض مبدأ العلم للعلم ، والفن للفن والأدب للأدب الذي ينادى به البعض تأثرا بالاتجاهات والمذاهب الفلسفية المختلفة ، حيث أن العلم والفن والأدب والمعرفة كلها يجب أن تطلب كوسيلة تحقق للإنسان النمو الشامل وتقوده الى سعادة الدني——ا والآخرة وتساعد على الإصلاح والارتقاء بمجتمعه الى أفضل المستويات ف——ي جميع المجالات .

الطريقة وتنمية التفكير العلمي في التربية الإسلامية :

تعد الطريقة التربوية قناة الاتصال التي تربط ما بين المعلم والمتعلم والمتعلم، وذلك من خلال موقف تعليمي خبري يتفاعل فيه المعلم والمتعلم تفاعلاً مستمراً يحقق النمو الواعي في ظل بيئة مادية ثقافية سليمة . فإذا كان العقل السليم في الجسم السليم ، فإنه يمكن القول بأن الكائن السليم في البيئة الإسلامية . ويتوقف نجاح الموقف التعليمي في تحقيق أهدافه على نوع الطريقة التي يستخدمها المعلم وأثرها في حفز قدرات وطاقات التلاميذ .

وكلما كانت الطريقة فعالة ومشوقة وواضحة كان نجاحها وتأثيرها في توصيل المحتوى التربوي إلى التلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة أكيداً ، وعليه فإن المعلم الناجح هو الذي يختار الطريقة المناسبة في الظروف المناسبة للموقف التربوي المطلوب ، وكلما كان المعلم ملماً بفنون الطمسرق التربوية وأنواعها وأساليبها وقادراً على الاختيار السليم للطريقة كلما كان نجاحه في دفع العملية التربوية إلى بلوغ أهدافها وتحقيق الأمصال المتعلقة عليها مؤكداً وإيجابياً . وكلما كانت الطريقة التربوية فعالة ومرنة وحيوية كلما ساهمت في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ وهي من أهم جوانب نجاح العملية التربوية .

وفيما يلي سيحاول الباحث توضيح مفهوم الطريقة وأهميتها وأنواعها وأثرها في تنمية التفكير العلمي وخاصة من منظور التربية الإسلامية .

الطريقة أهميتها ومفهومها :

- أهمية الطريقة في العملية التربوية :

تعد الطريقة من أهم عناصر العملية التربوية عامة ، فهي جزء ضروري ومتمم للمنهج . ومن الصعب ان نفصل بين المنهج والطريقة فلا جدوى من المنهج اذا كانت الطريقة فاشلة . (مرسي ١٩٨٨م ، ص ١٦٤) .

ذلك أن الطريقة ضرورية حتى يمكن تنظيم العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي في ضوء متطلبات البرنامج المدرسي الشامل والطريقة الجيدة هي التي تجسد المحتوى ، أما الممارسات العفوية والارتجالية فهي التعلم فهي مرفوضة . كما أنه يجب تجنب طرق التدريس التي تحول دون الاستقصاء والابداع وتتم بالجمود والرتابة وتفشل في معالجة الفروق الفردية ، وتعلي من شأن الحفظ والاستظهار وتقلل من شأن الاستكشاف وتستهلك امكانيات المدرس بطريقة واحدة لا مجال فيها للتنوع والتجديد .

(Carary, 1967, p.117)

ولما كانت الطريقة وسيلة لتحقيق غايات التربية التي تسعى المدرسة اليها والتي تستوجبها طبيعة الفرد وحاجات المجتمع وفلسفته ونظمه وتقاليدته فان الأساس الأول الذي ينبغي أن تقوم عليه هو مدى تحقيقها لصورة الحياة الاجتماعية المنشودة . (سرحان ، كامل ، ١٩٦٤م ، ص ٢٠) .

واذا كنا نرى أن من أهم أهداف التربية وخاصة في هذا العصر تنمية الشخص المفكر الناضج القادر على الاختيار الصحيح المبني على التفكير العميق فانه يجب ان تتوفر طريقة التدريس التي تعترف في ماهيتها بان لكل فرد ذاتيته التي تتطلب الاعتراف بها واحترامها وتهيء له كل الفرص التي تتيح له امتلاك القدرة الناضجة على التفكير السليم . (الفنيش ، ١٩٧٥م ، ص ٥٥) .

وتعد طرق التدريس على اختلاف أنواعها وصيغها هي الموصولات
أو وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعليم سواء كان محتوى هذه
الرسالة معرفة أم عاطفة أم حركة أم قيمة . بل ان كلما سواها مما يستخدم
في التعليم أو التدريس من تحفيز وتنظيم وتوجيه وضبط وتقييم وخطب
تحضيرية ماهر الا رديف لها ومعين رغم أهميته . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦١) .

والطريقة الجيدة تحمي الجهود من الضياع وتحفظ الانتباه من التشتت
وتمنع العقل من الشرود، وتنحي العزيمة من التردد، وتقي الذكاء من الخمول،
والطريقة الجيدة تشحذ الذكاء وتنشط الارادة وتوقظ الانتباه مما يسهل
الوصول الى أفضل النتائج بأقل الامكانيات والجهود . (مدني ، ١٤١٠ هـ ،
ص ١٧٨) .

وان وضع المناهج يتطلب معرفة أنسب الطرق لتقديمها بحيث تكون محققة
للأهداف التربوية ومناسبة لطبيعة الدارسين ، وينبغي أن تعين هـذه
الطرق المدرس على معرفة الظروف المناسبة لكي تصبح الدراسة شيقة وواضحة
بالنسبة للتلميذ ومناسبة لمستواه ووثيقة الصلة بحاجاته حتى يقبل عليها
ويستفيد منها ، ولكي تقوم على نشاطه الذاتي وتستغل قوته ومواهبه وتدفعه
الى التفكير العلمي النافع الفعال . (سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٣) .

وهكذا اتضحت أهمية الطريقة الجيدة في انجاح العملية التربوية
وتحقيق أهدافها ولأن طرق التدريس تختلف في فاعليتها واثرها في تنمية
التفكير العلمي وتنوع في أشكالها واساليبها ، وسيحاول الباحث فيما يلي
تعريف الطريقة ثم بيان اهم انواعها واثركل منها في تنمية التفكير
العلمي .

- مفهوم الطريقة :

يختلف تعريف طرق التدريس باختلاف المداخل والرؤى التربوية، فهناك من يحدد مجالها في حجرة الدرس والموضوع، وهناك من ينظر إليها بشكل أعم. فمن النوع الأول التعريف الذي يرى أنها "الوسيلة التي تتبعها لتفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل الدخول إلى حجرة الدراسة ونعمل على تنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها" (البراشي، د.ت، ص ٢٦٧).

وتعريف آخر أيضا يحصرها في "الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ" (الجمبلاطي، ١٩٧١م، ص ٢٣).

ومن النوع الثاني التعريف الذي يعدها شاملة "للساكنات التعليمية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته" (غنيم، ١٩٥٣م، ص ١٧٧).

ومنه أيضا تعريف ادجار بروس ويزلي بأنها "سلسلة من النشاطات الموجهة للمدرس الذي ينتج منه تعلم لدى التلاميذ، أو هي العملية أو الاجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم، أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالاً" (Wesley, 1950, p. 421).

فالنوع الأول من التعريفات يحصر دور المعلم أصلاً في القاء المعلومات والمعارف باعتبارها هدفاً للعملية التعليمية وبذلك يفتقر المحاللات والأنشطة الأخرى التي ترمي إلى تنمية شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ، وبذلك ينحصر هم التلميذ تبعاً لذلك في تلقى المعلومات ومن ثم استظهارها وحفظها فقط وهذا ما هو شائع في التربية التقليدية. أما النوع الثاني فهو يوسع مجال الطريقة التربوية لتكون شاملة لمختلف جوانب تعامل المعلم مع التلميذ والأهداف التربوية والمحتوى لتحقيق النمو الشامل للتلميذ. وهذا ما نادى به التربية الحديثة التي ترى أن دور المعلم يقوم على التوجيه والتعريف بالاختيارات الممكنة والبدائل الصحيحة

لمواجهة الموقف المشكّل .

ومن التعريفات التي تحاول الجمع بين المعنيين تعريف المربي الأمريكي كلباترك الذي يرى أن لطريقة التدريس معنيين معنى ضيق يراد به أسلوب توصيل المعلومات للتلاميذ ، ومعنى شامل هو العمل على اكتساب المعلومات مضافا اليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيره مثل حسب العلم واحترام الغير والاعتماد على النفس . (عبد العزيز وعبد المجيد د . ت ، ص ٢٤٢) .

وعلى هذا فإن لطريقة التدريس معنيين ، فالمعنى الأول يدل على الكيفية التي يعرض بها المحتوى التربوي للمتعلمين . ويعني الثاني : الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى . (عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٨) .

على أن هناك من يرى أن طرق التعليم تختص فقط بالمعلم وما يقوم به من سلوك ومسؤوليات خلال تفاعله التربوي مع التلاميذ ، وهي تتنوع حسب الأغراض التربوية التي ترمي اليها وحسب اختلاف المتطلبات النفسية لاستخدامها . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٢) .

وهذا المعنى يرتبط بمفهوم معين عن التدريس حيث لا يعدو كونه مجرد نقل لفظي للمعرفة ، وحسب هذا المفهوم للتدريس يكاد ينحصر دور المعلم في شرح المحتوى شرحا لفظيا بينما ينحصر دور المتعلم في استظهار ما يطالب به فلور المتعلم هنا سلبي على الأغلب ، أما المعرفة فغالبا ما تكون هدفا في حد ذاتها . وهذا المفهوم للتدريس يزيد من التماق كل من المعلم والمتعلم بالمحتوى ، ويجرد المعلم من كثير من الأدوار التي تعد من طلب اهتماماته مثل الإرشاد والتوجيه ، والاهتمام بالمشكلات ، والإسهام في تطوير المنهج . (عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٠٢) .

وخلاصة القول ان تحديد الطريقة يختلف باختلاف المدخل التنظيري الذي تصدر عنه . فالتربية التقليدية القائمة على النظرة الشئانية للانسان تنادي بالطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والتسميع . أما التربية الحديثة فهي تقوم على النظرة التكاملية لجوانب الانسان جسماءقةــــــــــــــــــــلا وروحا ومن ثم فهي تعتمد على طريقة المشاركة والفعالية والنشطاء . أما طريقة التدريس في التربية الاسلامية فان هدفها اىصال المتعلم الى كماله الانساني فالانسان وليس المحتوى وحده هو محور العملية التربوية ، والمعلم يهتم بالمتعلم الى جانب اهتمامه بالمحتوى . وتمتاز التربية الاسلامية بعدم رفضها لأسلوب التلقين في التدريس ولكنها تضبطه بضوابط تجعله مؤثرا وفعالا وخاصة في بعض المراحل العمرية الأولية من عمر الانسان . كما أنها تولي دور المعلم اهتماما بالغاً باعتباره قدوة لتلاميذه . فالقدوة من طرق التعليم الفعالة التي لا يجوز اغفالها . وتقر التربية الاسلامية ضبط سلوك التلاميذ ولكن دون المساس بكرامة الانسان ومشاعره . (عبداللــــــــــــــــه ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٠٣) .

فطريقة التدريس في التربية الاسلامية تعنى بمبدأ التكامل بين كل من المعلم والمتعلم وبين جوانب المتعلم المختلفة من ناحية أخرى . فهي لا تغفل دور المتعلم بل ترى أن له كبير الأثر في طلب العلم والمعرفة من خلال جهده الذاتي واختياره للمعلم الذي يتوخى منه الفائدة المرجوة ، كما أنها طريقة تقوم على التشويق والترغيب والتنوع بهدف جذب انتباه المتعلم وتركيز تفكيره حتى يدرك ويستوعب ما يعطى له .

وهي - اضافة الى ذلك - تهتم بجميع جوانب شخصية المتعلم في تكامل واضح فتعمل على اىصاله الى مرحلة النضج العقلي والوجداني والأخلاقــــــــــــــــي والاجتماعي ، وتشمله باهتمامها جدا وروحا وعقلا وسلوكا . وبذلك تحقق

من خلال هذا التكامل تكوين الانسان القادر على ممارسة التفكير العلمي
فكرا وسلوكا.

أي أن التربية الإسلامية تراعي في ذلك أن طريقة التدريس التي
تهمل أحد الجوانب الإنسانية ، أو تتجاهل دور المعلم أو علاقة التعليم
بالمواقع البيئي للتلميذ لا يمكن أن تسهم في تنمية التفكير العلمي الذي
يتطلب المشاركة والفعالية الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية . ذلك
أن عملية التدريس وتنمية التفكير العلمي هي عملية اتصال ومشاركة فهي
الخبرة تهدف الى إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والقدرة وتتم عملية
الاتصال هذه على ثلاثة مستويات : المستوى الحسي والمستوى التعويضي
بالمور والنماذج وأخيرا المستوى الرمزي (الطوبجي، ٤٠٣هـ ، ص ٣١) .

وعليه يرى البعض أن أهم خصائص الطريقة هي :

- ١- أنها هي وسيلة المدرس لا يصلح المعرفة التي تلاميذه وتغيير سلوكهم
وفهم الأهداف التربوية .
- ٢ - أنها تعني أكثر من مجرد أداة لتوصيل المعلومات والمعارف إلى
أذهان التلاميذ فهي تعني إضافة إلى ذلك مساعدة المتعلم على اكتساب
المهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة .
- ٣ - أن نجاح طريقة التدريس تبعاً لذلك يقاس بمقدار ونوعية التعلم الذي
ينتج لدى المتعلم .
- ٤ - أن نشاط التدريس هو نشاط موجه وهادف ومتعدد الجوانب يشمل
المحادثة والتكلم والشرح والوصف والتصوير وضرب الأمثلة وأجراً
التجارب والإملاء والكتابة والتوجيه والإرشاد والمقارنة والاستنباط
والقياس والاستقراء وغير ذلك .

هـ - أن طريقة التدريس هي عملية وذلك يقتضي أن تتكون من عدة خطوات ، وكثير من الخطوات والعناصر المستعملة في طريقة معينة للتدريس يمكن استعمالها في طرق أخرى ، والربط بين هذه العناصر في عملية فعالة هي المسئولية الأساسية للمدرس . (الشيباني ، ١٩٨٦م ، ص ٤٠٣) .

وبخلاصة القول أن طريقة التدريس الفعالة هي تلك العملية التربوية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم خلال عملية نقل المحتوى المتكامل من المعرفة والخبرات المتنوعة مراعية الاهتمام بتنمية جميع جوانب التلميذ وأخذة في الاعتبار كل الظروف والمتغيرات البيئية المحيطة به . وبذلك تكون الطريقة ذات أثر فعال في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ، وهذا هو المفهوم الذي يتفق تماما مع توجهات واهتمامات التربية الإسلامية .

نوع الطريقة وأثره في تنمية التفكير العلمي :

يختلف تصنيف طرق التدريس حسب اختلاف المقمود بالطريقة ، فهناك كما سبقت الإشارة تصنيف للطرق تبعا لتنظيم المحتوى ، وهناك تصنيف آخر لها حسب فعالية كل من المعلم والمتعلم خلال عرض ذلك المحتوى .

(١) أنواع الطرق حسب تنظيم المحتوى :

أ - طرق التدريس التي تقوم على المواد الدراسية :

وتشمل طرق التدريس التي تقوم على المواد الدراسية ، طريقة المواد المنفصلة ، أي ترتيب الحقائق ترتيبا منطقيا بعيدا عن حيلة التلميذ ثم قيام المدرس بالتحفيظ والتسميع وقد يلجأ للقهر والعنف مع التلاميذ في سبيل ذلك .

ثم طريقة المواد المترابطة ، أي طريقة تدريس موضوعات متشابهة في مادتين دراسيتين أو أكثر في وقت واحد من أجل مساعدة التلميذ على تفهم هذه الموضوعات بصورة أوضح وأشمل .

وطريقة المجالات الواسعة وهي تعني جمع المعارف والمفاهيم التي يمكن أن تشتق من المواد الدراسية في صورة تنظيم واسع للمواد ، وهي محاولة لمزج وتكامل محتويات مواد دراسية متشابهة مع بعضها .

وكل هذه الطرق محور الاهتمام فيها هي المادة الدراسية والمعرفة النظرية والتلقين ، وهي لا تفرق بين متعلم وآخر بل تهمل الفروق الفردية ، وموقف التلميذ فيها سلبي يقتصر على الاستقبال للمعلومات من المدرس دون مشاركة منه في العملية التعليمية .

ب - طرق التدريس القائمة على النشاط :

ويشمل هذا النوع طريقة المشروع وهي تقوم على رغبات التلاميذ وتهدف إلى تحقيق ما يرغبونه من نشاط ، وهي تعني اختيار مشروع معين ثم وضع الخطة لتنفيذه ثم القيام بتنفيذه ، ثم تقويمه .

كما يشمل هذا النوع أيضا طريقة الوحدات ، وهي تعتمد على اختيار موضوع علمي مع اعداد مسبق له وتخطيط جماعي تعاوني عند القيام بتنفيذ الوحدة الدراسية ويكتفي المدرس بالتوجيه والإرشاد .

كما يشمل أيضا الطريقة المحورية ، وهي تقوم على استخدام التفكير العلمي الجمعي ومعالجة المشكلات ، ومراعاة الفروق الفردية ، والقُدرة العقلية ، والسرعة في التعلم واكتساب الخبرات ، وتحقيق مبدأ العلم للجميع . (مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٠٤) .

ويمكن القول أن الطرق القائمة على المواد الدراسية بشكل عام هي أقل أثرا في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ، ذلك أن محور اهتمامها

هو المعرفة والمعلومات والدور الأساسي فيها للمعلم اما اهتمامه بالتلميذ فهو اهتمام هامشي لا يكاد يذكر بل تحصر دوره في التلقين والاستقبال دون فعالية أو مشاركة ملحوظة ، وبذلك تحقق هذه الطرق تنمية جزئية صغيرة فقط من مجال القدرات العقلية تتمثل في الحفظ والاستظهار والتسميع ليس أكثر .

بينما يلاحظ أن أثر الطرق التي تقوم على النشاط يبدو أكثر وضوحا وأشملا في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ، لما توليه من اهتمام وحرص على مشاركة التلميذ وفعاليته في الموقف التعليمي من خلال التفكير والتخطيط والاختيار والتنفيذ والتقويم ، وبما تحققه من توازن تربوي جيد بين دور كل من المعلم والتلميذ في الموقف التعليمي مما يتيح فرصة كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ .

على أن المعلم يواجه العديد من العوامل التي تؤثر على تنميته التفكير العلمي مثل كثافة الفصل ، والفروق الفردية ، والبيئة ، وطبيعة نظام المدرسة ، واعداد المعلم نفسه . (سليمان ، ١٩٧٨م ، ص ٣٧) .

وينظر البعض الى أن طرق التدريس فيما يخص تنظيم المحتوى الدراسي تنقسم الى نوعين أساسيين هما :

١ - الطرق الإيجابية وتعتمد على الاكتشاف والبحث والحوار ، وتهتم بمشاركة التلميذ ، وتدفعه الى استخراج المعرفة بنفسه وتتيح له ادراكها والاستفادة منها والبناء عليها ، وتوفر له المناخ الذي يحفز على الابتكار والابداع .

٢ - الطرق السلبية ، وهي التي تعرقل المراهق عن النمو بالاكتفاء بصياغة قوالب جافة في شكل دروس نمطية ، والمطالبة بحذقها

واستظهارها عند الحاجة عن ظهر قلب دون ان يفهم التلميذ لذلك مسوغا منطقيا معقولا ومحبا الى نفسه ، وفيها يأمر المعلم الطفل بالسمع والسكوت والتلقي والاعادة والحفظ لا كبر قدر ممكن من المعلومات ، وعدم البحث والمناقشة . (زين العابدين ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٦ ، ٢٧) .

(٢) أنواع الطرق حسب فعالية كل من المعلم والمتعلم :

- وحسب هذا التصنيف فان طرق التدريس في مجملها ثلاثة أنواع هي :
- ١ - طرق يكون موقف التلميذ فيها سلبي ، يفرض عليه المنهج وتحدد له أنواع النشاط ، ويقوم المدرس بعمليات الشرح واللقاء والمحافظة على النظام وتقويم اعمال التلاميذ وغير ذلك .
 - ٢ - طرق يعتمد فيها التلميذ على نفسه في الدراسة والتحصيل ، ويقتصر عمل المدرس على التوجيه والارشاد .
 - ٣ - طرق يتعاون فيها المدرس والتلميذ تعاونا ايجابيا في وضع الخطط الدراسية وتنفيذها وتقويمها . (سرحان ، كامل ، ١٩٦٤ ، ص ٢٢) .
- والنوع الأول يدخل ضمن الطرق لقائمة على المواد الدراسية التي سبقت الإشارة اليها بينما يدخل النوعان الثاني والثالث في مجال الطرق القائمة على النشاط وقد سبق ذكر أثر كل منهما في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ .

وهناك من يرى أن طرق التدريس عموما تتنوع الى أربع فئات أساسية تشمل كل فئة منها أنواعا عديدة وهي :

- ١- الفئة الاولى : طرق التعليم حسب خصوصية أو عمومية استخدامهم من المعلم وهي :

أ - طرق عامة : ويستخدمها أكثر من معلم ، وتصلح لتدريس أكثر من

مادة دراسية ، مثل المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الاستقرائي
أو الاستنتاجي .

ب - طرق خاصة : وهي عبارة عن مجموعة من انواع السلوك الذي
يهدف الى تعليم التلاميذ خبرة أو وموضوعا او مفهوما محددًا
دون غيره ، يطلق عليها اساليب التعليم مثل أساليب تدريس
الاجتماعيات ، او علوم اللغة العربية أو المقررات الدينية .

٢ - الفئة الثانية : طرق التعلم حسب عدد المتعلمين بها وهي :

أ - طرق فردية لايتعدى عدد المتعلمين بها أكثر من اثنين أو ثلاثة
تلاميذ مثل التعليم المبرمج والخاص والوطني والدراسة
المستقلة .

ب - طرق المجموعات الصغيرة من ثلاثة الى عشرين فردا مثل المناقشة .
ج - طرق المجموعات الكبيرة او الجماعية مثل اللقاء والمحاضرة .
د - طرق المجموعات المتوسطة مثل طرق التدريس المظي .

٣ - الفئة الثالثة : طرق التعليم حسب المتطلبات النفسية لاستخدامها
من المعلم والتلاميذ وهي :

أ - طرق مباشرة تتطلب من المعلم أن يكون القائيا او املائيسا
ومن التلاميذ الاستقبال والادمان مثل المحاضرة والحوار واللقاء .
ب - طرق غير مباشرة يتعلم التلاميذ بها فرديا حسب اختيارهم
الشخصي مثل الطرق الفردية .

ج - طرق غير مباشرة متفاعلة وهي التي يتم فيها التلاميذ
بالانفتاح النفسي وحس التواجد والتفاعل مع الغير مشـل
المناقشة والمشاريع الجماعية .

٤ - الفئة الرابعة : طرق التعليم حسب الغرض التربوي الذي ترمي
الى تحقيقه وهي تشمل :

أ - طرق مهنة التدريس مثل طريقة الروتين الإداري ، والطريقة الحرفية ، وطريقة الخبرة البارة ، والطريقة المحسنة المبتكرة .

ب - طرق التعامل مع التلاميذ : مثل الطريقة الفوضوية ، والطريقة الانسانية المحفزة ، والانسانية العادلة ، والطريقة السلطوية .
ج - طرق معالجة وتنظيم المادة الدراسية مثل طريقة الأهداف السلوكية وطريقة المنظمات المتقدمة ، والتعليم المبرمج ، والوحدات المنهجية .

د - طرق تقديم المادة الدراسية للتلاميذ مثل المحاضرة والمناقشة .
هـ - طرق تنظيم البيئة الدراسية مثل الطرق الجماعية العامة ، والمجموعات الصغيرة المتنوعة ، والتربية المفتوحة ، والتربية الفردية . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٢ - ١٦٤) .

ويتفح من خلال استعراض فئات تلك الطرق وأنواعها ان كل مايتيح للتلميذ مجالا للتفاعل والحركة والفعالية فهو يؤدي الى تنمية التفكير العلمي بشكل أفضل .

وهناك من يرى أن طرق التدريس تتحدد حسب مدى تأثيرها في تنمية التفكير العلمي في الأنواع التالية :

- ١ - الطرق اللفظية الالقاءية وأهمها المحاضرة واللقاء والقصة والخبر المباشر ، وتستخدم مع الأعداد الكبيرة ، ومشاركة التلميذ فيها نادرة ولذلك فان أثرها في تنمية التفكير العلمي ضئيل جدا .
- ٢ - الطرق التساؤلية مثل الاسئلة المفتوحة والاستقراء والحوار وهي تدفع التلميذ الى التفكير وتتيح له فرصة المشاركة الفعالة .
- ٣ - طرق الكشف وحل المشكلات ، ويدخل ضمنها الكشف والاستقصاء وحل المشكلات والمشاريع ودراسة الحالة والابحاث المخبرية والتجريبية

وأثرها يبرز في تدريب التلاميذ على التفكير الجيد ومواجهة مواقف الحياة العملية وتنمية الميل للبحث عن العلم والمعرفة .

٤ - طرق المناقشة : وتتم عن طريق اللجان والمؤتمرات ونقاش الخبراء والمائدة المستديرة والندوة ، والنقاش الثنائي . وتفيد في تنمية الاستقلالية في التعليم وتنمية الاحترام والتفاهم المتبادل والتفكير السليم .

٥ - الطرق العملية مثل استخدام المعامل والشرح العملي ، ويتضح أثرها في ترسيخ الخبرات العملية الايجابية والتشجيع على الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة النظرية .

٦ - طرق التعليم الفردي ، مثل طريقة التعيينات ، والتعليم الخاص ، ودراسة الحالة وتفيد في تأكيد الاعتماد على النفس وتنمية الشعور بالمسؤولية والتعاون بين التلاميذ .

٧ - طرق التعليم الشخصية ، وترتكز على المتعلم كمحور للعملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً ونتائج ، ومنها طريقة التعليم غير المباشر ، وطريقة اجتماعات الفصل ، وطريقة الأنشطة الابتكارية وطريقة التمرين الهادف .

وفي هذه الطرق يقوم المعلم بالتعرف الشخصي على أفراد التلاميذ وملاحظة الواحد منهم والاستماع اليه وتبادل الحديث معه بعناية وتبمسر ثم البدء تدريجياً بمساعدته لاكتشاف خبايا نفسه وامكانياته واحتمالات الوصول الى أهدافه الشخصية وتحقيقها ، وتفيد هذه الطرق في تنمية المبادرة الشخصية للتلميذ وتطوير القدرة على صناعة القرار ، والقدرة على النقد البناء والتكيف الايجابي مع المواقف المختلفة ، وتطوير الكفائية الذاتية . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٩ ، ١٨٠) .

وبالنظر في التربية الإسلامية نجد أن هناك الكثير من الأساليب والطرق التربوية التي اشتمل عليها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مما يتفق مع الطرق آنفة الذكر ويزيد عليها ، والتي تسهم في مجملها في تنمية التفكير العلمي وقد عرض الباحث لبعضها في الفصل الثالث تفصيلا وافيا ، ومن أبرزها الطرق والأساليب التالية :

١ - التكرار وهذه الطريقة تبرز في السور المكية التي تهدف الى تخليص النفوس من شوائب الشرك ومعالجة قضايا البحث والحساب واشبهات وجود الخالق وغير ذلك ومثال ذلك ماورد في سورة الرحمن وغيرها وكذلك بعض الأحاديث النبوية التي تكررت فيها بعض اللفاظ كما أن تكرار العبادات له أثر تربوي بالغ في ترسيخ القيم التربوية السامية فالصلاة تتكرر في اليوم عدة مرات ، وخطب الجمعة تتكرر كل أسبوع ، وهكذا .

٢ - طريقة الحوار والمجادلة : وهذه الطريقة برزت كثيرا في القرآن الكريم والسنة المطهرة لظهور الحق واشبات الحجج الدامغة على سلامة العقيدة الإسلامية ووحدانية الخالق ، وسمو التشريعات والأحكام الإسلامية في شتى المجالات .

٣ - طريقة القصة : وقد حفل القرآن الكريم بقصص الأنبياء والأمم السابقة وورثت في السنة الشريفة كثير من القصص التربوية مثل قصة أصحاب الغار الثلاثة وقصة الثائب وغيرها .

٤ - طريقة الترغيب والترهيب : فقد نوه القرآن الكريم وكذلك السنة الشريفة الى أصناف النعيم والجنات التي تنتظر المؤمنين وتحسنر الكفار والعصاة من العذاب الشديد .

٥ - طريقة المثل : وهي كثيرة الورد في القرآن الكريم والسنة الشريفة وهدفها تقريب المعنى وإزالة الغموض ووضوح الفكرة مما يحقق رسوخ الأثر التربوي الإيجابي .

٦ - طريقة الملاحظة عن طريق النظر إلى السنن الكونية والحوادث الطبيعية والاجتماعية .

٧ - طريقة التدرج : فكثير من الأحكام وردت متدرجة ومثال ذلك حكم تحريم الخمر وبعض الأحكام الأخرى .

٨ - طريقة التأمل والتفكير : وهي من أبرز الطرق أثرا في تنمية التفكير العلمي وأبرز دليل عليها قصة استدلال إبراهيم عليه وعلى نبيينا أفضل الصلاة والتسليم على وحدانية الخالق عندما تأمل أفول القمر، ثم الشمس، واكتشف أن هناك خالقا أعظم من كل المخلوقات هو الحسي الدائم الذي لا يموت ، وبذلك أثبت لقومه وجود الخالق سبحانه وتعالى ووحدانيته بالحجة والمنطق والبرهان .

٩ - طريقة الوعظ والإرشاد التي تستند على توضيح مسارات الخير للإنسان وتحذيره من أخطار الانحراف والزيغ . (مرسى ١٩٨٨م ، ص ٣٨٧ ، ٣٨٩) .

وبالرغم من أن هناك أنواعا من الطرق يكاد يجمع عليها المربون ويؤكدون على أثرها الفعال في جعل عملية التدريس عملية حيوية مثيرة تشد انتباه التلاميذ ويحفزهم على التفاعل والنشاط وممارسة أنماط التفكير العلمي ، إلا أننا يجب أن ننتبه إلى أنه ليست هناك طريقة واحدة مثلى للتدريس ، أو أسلوب يمكن أن ينفع لكل المناسبات ، ويشير كل الطلبة بطريقة واحدة أو درجة واحدة ذلك بسبب تداخل المفاهيم الذاتية للتلاميذ ومفهوم المدرس ، كما أن متغيرات الطلبة الكثيرة معقدة إلى درجة تحول دون الاعتماد على طريقة واحدة . (الفنيشي ، ١٩٧٥م ، ص ٥٣) . فنجاح طريقة التدريس يعتمد أساسا على عدة عوامل ومتغيرات لعل أبرزها مناسبتها للموقف التعليمي ، وأسلوب المدرس ، ومستويات التلاميذ ،

وطبيعة المادة الدراسية ، ومدى توفر الوسائل المعينة وغير ذلك .

وهناك من يرى أن العامل الأساسي في حدوث الفرق الانتاجي في قدرات طرق التعليم التحصيلية يتمثل في سوء استعمالها التربوي من المعلمين ، أي من أسباب خارجة عن الطرق ذاتها .

فعلى سبيل المثال نجد أن طريقة المحاضرات تكون أقل فعالية من طريقة الندوات ومناقشات المجموعات والحوار في مجال دراسة وعرض المشكلات الاجتماعية .

كما أن لكل طريقة تعليمية متطلبات نفسية تختص بها مباشرة أو غير مباشرة متفاعلة أو فردية مستقلة ، ولكل فئة من التلاميذ مثل تلك المتطلبات والخصائص النفسية ، فمن التلاميذ من يتمف بحب الاستماع للغير ومشاورتهم في كل شيء وهذا النوع لا تجدى معه الطريقة الفردية المستقلة .

وخلاصة القول أنه إذا تم ترشيد استخدام طرق التعليم حسب أغراضها التربوية ومتطلباتها النفسية ، فإن المعلم حينئذ يستطيع تدريس ما يريد ، وسوف يتمكن التلاميذ من تحصيل ما يحتاجونه من معارف وخبرات دون ملل وتسرب . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٥ ، ١٦٦) .

فالمعلم الناجح هو ذلك الذي يختار الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف التعليمي ، والمادة الدراسية ، ومستوى التلاميذ ، وبقيّة المتغيرات الأخرى المهمة . وعلى الرغم أن هناك من يقف موقفا رافضا قويا من طريقة الحفظ إلا أن المعلم الناجح يستطيع استغلالها في تحقيق الفائدة لتلاميذه إذا أحسن توجيهها بالأسلوب والقدر الذي ينبغي أن يكون .

فإذا كان مجرد الحفظ لا يغني عن العمل شيئا يذكر ، ولا يكاد يتبجح من المعرفة الحقيقية النافعة شيئا مفيدا ، إلا أنه يمكن التأكيد على

أن الحفظ مفيد جدا شرط أن تكون المطالبة به في مرحلة ثانية ———
العمل التدريسي بأن يكون الحفظ راضيا للفهم بعد حصول الإدراك ولا يسبقه
ويتقيد بحصول الفهم المدقق الواسع ، فالحفظ والفهم والإدراك ملكتان
متساندتان متآزرتان على التكوين الذهني والعقلي والعاطفي ، ولا يتم
لهما النجاح إلا إذا تكاملتا وقامت أحدهما على الأخرى قياما يكون أساسه
الفهم أولا ثم الحفظ ثانيا . (زين العابدين ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٣ ، ٢٤) .

فلكل طريقة تربوية إيجابياتها وسلبياتها ، ولها وقتها المناسب
وليس المعيار المعول عليه في نجاح الطريقة هو استخدام هذه أو تلك
وإنما كيف ؟ ومتى ؟ وأين تستخدم ؟ فعلى المعلم أن يحاول جاهدا
توظيف كل الإمكانيات المتوفرة ، وتطويع كافة الظروف المحيطة في سبيل
انجاح العملية التربوية ، فقد يلجأ إلى أي وسيلة مثيرة لنشاط
التلاميذ وحافزة لهم على التفاعل والحيوية ، حتى أن هناك من يرى أنه
ليس من المحتم أن تكون جميع النروس داخل جدران الفصل الدراسي بمل
يمكن أن تكون خارجة حتى تنهيا للتلاميذ الفرصة لتغيير طريقة الجلوس
التقليدية ، مما يتيح اتباع طرق جديدة في التدريس لاتييحها وجودهم
داخل حجرة الفصل التي تفرض عليهم جلسة معينة قد تؤدي إلى فرض طريقة
تدريس محددة مما يسبب لهم الملل . (عبد الرحيم ، ١٩٧٠ م ، ص ٥٢) .

— سمات الطريقة الجيدة :

لكي تحقق الطريقة الأثر المطلوب في تربية النشء وبلوغ الأهداف
المنشودة فإن هناك بعض السمات والمعايير التي تعين على اختيار وتحديد
الطريقة الإيجابية الفعالة بشكل عام ، وفي مجال حفز التلاميذ على
التفاعل والمشاركة وممارسة التفكير العلمي المثمر خاصة .

فهناك من يرى أهم سمات الطريقة الجيدة هي :

١ - أن تتيح للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ الانسانية السامية
مثل الحرية والشورى وتكافؤ الفرص وان تنمي الصفات الشخصية
اللازمة لتكوين الانسان الصالح .

٢ - أن تستند الى أسس علمية سليمة لسيكولوجية الخبرة والتعلم .

٣ - أن تعتمد في تقويمها للتلاميذ على أسس وأساليب علمية سليمة .
(سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٢٠) .

ويعني ذلك أن تراعي الطريقة النمو الشامل للفرد ، ومراعاة
الأسس العلمية السليمة المستندة الى خلاصة الفكر الانساني في مجال
الخبرة والتعلم ، وأن ينبثق تقويمها للتلاميذ من منطلقات سليمة متمفئة
بالشمولية والموضوعية والتقنين العلمي .

وهناك من يرى أن أهم سمات الطريقة الجيدة هي :

١- أن تكتمل فيها شروط المشاركة والعمل المجدى القائم على الاحترام
والتشجيع ويتفاعل فيها التلاميذ مع المعلم تفاعلا يمكن التلاميذ
من العمل والانطلاق في جو من الارتياح والثقة في النفس .

٢ - أن تنفي الاستغلاق وتسمح بالتفتح وتساعد الطفل على التقبـل
ولاتقيم بين المعلم والتلاميذ فاصلا مصطنعا .

٣ - أن تجتنب الالتقاء والتلقين الجامد قدر الامكان ، وتنظر الى الطفل
أنه جسم وروح وفكر ووجدان ومدارك .

٤- أن تحمل التلاميذ على البحث والاكتشاف في ظل توجيه المعلم الواعي .
(زين العابدين ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٣ ، ٢٦) .

ولكى تتحقق في طريقة التدريس السمات الايجابية السالفة

فهناك بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها وأهمها :

- ١ - أن تساعد على خلق جو دراسي يحسن التلميذ فيه بوجوده .
 - ٢ - أن يدور النشاط فيها حول الواقع الذي يعيشه التلميذ .
 - ٣ - أن يدرك المعلم وظيفته فيها ، ودوره الذي ينبغي القيام به .
 - ٤ - أن تهتم باختيار الوقت المناسب لتحديد قدرات التلاميذ وكيفية
 - ٥ - أن تعترف بالفرض القائل بأن التعلم مسألة تنبع من الذات .
 - ٦ - أن تهتم بالدافعية الشخصية وترويض النفس . (كانتــــــــــــــــور ،
١٩٧٢م ، ص ٧٨) .
 - ٧ - جودة العرض وشموليته .
 - ٨ - تحليل الموضوع لفهم العلاقات بين العناصر .
 - ٩ - الموازنة لمعرفة أوجه الشبه والتضاد .
 - ١٠ - الاستنتاج والاستقراء .
 - ١١ - التطبيق والتجريب العملي .
 - ١٢ - تركيز مدارك المتعلمين وتنشيطها والتخرج .
 - ١٣ - لفة الملاحظة وإصلاح الأخطاء .
 - ١٤ - الاكثار من فرص التطبيق لترسيخ المعلومات .
 - ١٥ - استخدام الوسائل التربوية المناسبة .
 - ١٦ - الاعتماد على جهود المتعلمين وتوجيههم الى الجدية المنتجة في الدرس .
- (مدني ، ١٤١٠ هـ ، ص ١٧٧ ، ١٧٨) .

وقد اهتمت التربية الاسلامية بتوفير أهم المبادئ التي تجعل

الطريقة تحقق وظيفتها بنجاح وأبرزها:

- ١- وجود الدافع وتجده: فالتميذ يقبل على تعلم الشيء السذى

يتمثل بعيوله واهتماماته ، وإذا انعدم الدافع أصبحت عملية التعلم معلة ومنفرة .

وبالنسبة للتفكير العلمي فإن الطلاب لن يقدرُوا قيمة التدبر والتفكير إلا إذا لمسوا بانفسهم خصوبة الحياة التي يتيحها البحث والتفكير ، بل ان وجود هذا الدافع هو الذي يميز التعليم الفعال من التعليم الجامد المبني على السلبية والاستسلام . (هلفش وسمت ، ١٩٦٣ م ، ص ١٢) .

وفي ضوء الفكر الاسلامي فان دافعية التعلم تنبع من كون المسلم حريصا على تفهم أمور دينه ودقائق تشريعه ، وعمارة الأرض التي كلفه الله تعالى بها في شتى الميادين الفكرية والعلمية والتقنية ، كما تتميز التربية الاسلامية بوجود عامل الترغيب والترهيب ، فالمؤمن يرجو رحمة الله ويخشى عذابه . ، ومن هذا المنطلق يحرم على التعلم والعمل بما تعلم .

- ٢ - التكرار والممارسة ، وخاصة التكرار الذي يحدث معه التجدد والنمو الفردي واعادة بناء الخبرات السابقة للوصول الى خبرات جديدة وذلك ليتحقق من خلال تكرار العبادات كالملاة والميام والدعاء وغيرها .
- ٣ - انتقال أثر التدريب : من خلال تكامل الخبرات واعادة بنائها فالتلميذ يعدل سلوكه في ضوء خبراته السابقة كما يقيم معارفه على أساس ما حصل عليه من معارف سابقة فالعبادات ينتقل أثر التدريب فيها الى الحياة في شتى صورها والمعارف والعلوم مترابطة ومتكاملة .

- ٤ - الحرية : أي الحرية المنضبطة المنظمة البناء ، فطريقة التدريس التي تقوم على احترام الرأي وحرية البحث والمناقشة تؤدي وظيفتها التربوية بشكل فعال . وقد أكد الاسلام على حرية الرأي واحترام

الرأي الآخر وقرار أسلوب المجادلة والمناظرة والبحث والتأمل . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٨٥) .

ولكي تساهم الطريقة في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ فإنها ينبغي أن تهتم بوضع التلميذ في مواقف تعليمية بحيث يشعر بالمشكلات ويسهم في الكشف عن الأسباب والوصول إلى الحقائق بنفسه ما استطاعنا إلى ذلك سبيلا ، فنجاح الفرد لا يتمثل إطلاقا فيما يحفظه ويستوعبه من مواد دراسية ومعلومات ، بل في تعليقه عادة صحيحة في التفكير ، تجعله يفكر في أي مشكلة تفكير علميا سليما سديدا بعيدا عن التعصب والمصلحة الشخصية والعوامل الذاتية ، ويعالج المشكلات معالجة علمية موضوعية رصينة . (الجمل ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٤) . وذلك يقتضي أن يهتم المعلم خلال عملية التدريس بتوفر الظروف التي تهيئ للتلاميذ تعلم أسلوب التفكير العلمي السليم عن طريق بعض الخطوات والأساليب التربوية مثل :

- ١ - العناية بتدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات ، الذي يقوم يقوم على تحديد المشكلة وفرض الفروض وجمع البيانات والمعلومات ، وذلك يقتضي أن يكون المنهج وثيق الصلة بمشكلات التلاميذ الحقيقية في مجتمعهم .
- ٢ - إتاحة الفرصة للتلاميذ لفحص آرائهم وأفكارهم فحما علميا دقيقا .
- ٣ - مساعدة التلاميذ على الإيمان بأن المشكلات التي تهم المصلحة العامة ينبغي أن تحل بطرق التفكير العلمي المنظم .
- ٤ - تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ مثل التحرر من الخرافات وعدم الاقتناع بالتفسير الغامض ، واتساع الأفق العلمي والعقلي وبناء الآراء على أدلة مقننة .
- ٥ - تدريب التلاميذ على المهارات اللازمة لتخطيط نشاطهم العلمي بالتعاون مع مدرسيهم ، وبعضهم مع بعض فيما بينهم .

٦ - العمل على ايجاد الوعي التخطيطي لدى التلاميذ والايمان بضرورة تجنب الارتجال والعشوائية والتواكل في حل المشكلات . (سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٥٤ ، ٥٥) .

ولكي يخلق المعلم جوا مناسباً في الفصل لتنمية التفكير الحي المتفاعل فان هناك ثلاثة مظاهر ينبغي أن يراعيها وهي :

١ - توجيه التلاميذ الى التفكير : من خلال الوعي الكامل لدى التلاميذ الذي يكونه المعلم بشرحه وتوضيحه لكيفية استخدام الحواس ، والمعطيات بشكل جيد وحتى يعي التلاميذ ويعرفوا ما هو متوقع منهم .

٢ - استجابات التلاميذ وتعامل المعلم معهم ومن مظاهر التعامل الجيد مثلاً :

أ - توجيه أسئلة بنية حث التفكير بطريقة مشوقة ومحبة وليس بصوت أو أسلوب فيه فقط أو تنفير .

ب - إتاحة الفرصة للتلميذ وتشجيعه وعدم احباطه بالاصرار على نقاط معينة ، بل التدرج معه .

ج - اختيار الأسئلة المثيرة للتفكير والمحفزة عليه بدلا من التركيز على الجوانب الشكلية والهامشية .

د - أن يتنبه المعلم الى الأسئلة التي تسبب احباط التفكير لدى التلاميذ ويتجنب استخدامها .

٣ - تقييم استجابات التلاميذ ، حيث ينبغي أن لا يقتصر على العلامات فقط بل يدعمها بعبارات مشجعة مثل تفكير حسن أو محاولة سليمة وجيدة أو تقدم ملحوظ وماشابه ذلك .
(Raths, and Others, 1967, p. 110) .

وينادى بعض المربين في الدول المتقدمة أن من واجب المدرسين أن يعيدوا النظر في التزاماتهم الحاضرة ويعيدوا بناءها اذا اقتضت

الضرورة ، بحيث يرسخون عدة مبادئ تربوية في هذا المجال :

أولها : الإيمان بأن طريقة التفكير والنشاط الفكري هي طريقة التعليم المجدية ،

ثانيها : المشاورة على فهم اعمق وسيطرة أشمل على الطرق الفنية التي تجعل في الامكان خلق المواقف التي تدفع التلاميذ الى التفكير العلمي .

وثالثها : المسلك الذي يعتبر عملية البحث والتحرى هو أتم ما يمتلكه الانسان الحر المبدع (هلفش وسميث، ١٩٦٢م ، ص ١١) .

وما ذلك الا لمالتمكين من مهارات التفكير العلمي من أثر فعال في نجاح العملية التربوية فهو الموجه الأساسي لقرارات التلاميذ الى فهم وادراك واستيعاب المحتوى التربوي وامتلاك ناصية المعرفة العلمية المفيدة ، والقدرة على تطبيقها في مجالات الحياة العلمية والعملية تطبيقا حيا ايجابيا ، يؤدي الى تكوين الانسان الواعي القادر على مواجهة مشكلاته بنفسه ، الذي يساهم في بناء مجتمعه وحضارته .

وعليه فانه ينبغي أن يحل المعلمون من الوقوع في أسر بعض الأفكار والدعاوى التي ينادى بها بعض غير الحريصين على نجاح العملية التربوية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ويتخلونها حججا ومبررات لتقصيرهم حتى في بعض الدول المتقدمة ومن ذلك :

١- دعوى اكتظاظ اليوم الدراسي بالعبء الثقيل من المقررات والأنشطة والعدد الكبير من الطلاب مما لا يترك فرصة للاهتمام بتنمية التفكير العلمي بشكل فعال .

٢ - دعوى ضيق الوقت رغم التسليم بأهمية تعليم التفكير بسبب الحرص على انهاء المقررات مع عدم تضمن المناهج لبرامج فعالة في تنمية التفكير .

- ٣ - حرص بعض المدرسين على أن يكون هو المصدر الأساسي للمعرفة والمعلومات وهو صاحب الكلمة فهو المرسل والطلاب مجرد مستقبلين فقط فهم يستأثرون من أسئلة الطلاب ويرفضون معارضة آرائهم .
 - ٤ - اهتمام بعض المدرسين بانجاز حلول المسائل والشرح بأنفسهم دون مشاركة التلاميذ أو تفاعلهم أثناء ذلك.
 - ٥ - دعوى أن الاهتمام بتنمية التفكير لدى التلاميذ يتطلب جهدا مضاعفا وتخطيطا خاصا يزيد على أعمالهم الروتينية الكثيرة .
 - ٦ - رفض كثير من المدرسين لأي اجابة من التلاميذ اذا كانت تختلف عن الاجابة النموذجية التي يتطلع اليها رغم صحتها وامكانية قبولها.
 - ٧ - اهتمام بعض المدرسين بتوجيه التلاميذ الى الوصول الى الاجابة المقصودة وعدم ترك الفرصة لهم ليكتشفوا ذلك بأنفسهم .
 - ٨ - دعوى خطورة توجيه الطلاب الى التفكير الحر الذي قد يقودهم الى كثرة الاعتراض والاستفسار واضاعة الوقت مما يضيع سلطة المدرس .
 - ٩ - دعوى أن التفكير يناسب فقط المستويات العليا من الطلاب .
 - ١٠ - دعوى أن اتاحة الفرصة للتفكير الحر مثير للازعاج والبلبلة داخل الفصل وقد يخل بالنظام .
(Rath and Others, 1967, p. 113).
- ولتفنيد هذه الدعاوى والمزاعم التي أثبتت الحراسات التربوية تهافتها نجد أن بعض الابحاث الحديثة في الدول المتقدمة وصلت الى نتائج قيمة في هذا الصدد تؤكد أهمية تعليم التفكير في العملية التربوية وامكانية ذلك بكل يسر وسهولة ، وكان من أبرز نتائج تلك البحوث مايلي:
- ١ - أن جميع الطلبة قادرون على ممارسة التفكير بمستوى عال ، لا يقتصر ذلك على مستوى دراسي دون آخر .

- ٢ - أنه يمكن تدريس مهارات التفكير من قبل المعلمين بقليل من الاهتمام والالمام باليسير بتقنياته وأساليبه .
- ٣ - أنه يمكن تعلم مهارات التفكير من قبل التلاميذ بشيء من التنظيم والتوجيه التربوي الجيد ، القائم على التشويق والإقناع .
- ٤ - أن مهارات التفكير أساسية بالنسبة لعملية التعليم ، وهي تساعد الطلاب على النجاح الأكيد في جميع المواقف والمناقشات التربوية .

- ٥ - أن التفكير يقدم مودة حسية في موقف اجتماعي ، مما يساهم في صواب السلوك والتعامل السليم في الحياة الواقعية .
(Costa , 1988 , p. 87) .

ومن مقومات الطريقة الناجحة توفر الوسيلة التعليمية المناسبة
وسيعرض الباحث لبيان أثرها في تنمية التفكير العلمي فيما يلي:

« الوسيلة التعليمية وأثرها في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي »

ويعد استخدام الوسائل التعليمية من العوامل المساعدة بشكل كبير في انجاح العملية التربوية وبلوغ أهدافها المنشودة لما لها من أثر في مساعدة التلاميذ على فهم وإدراك واستيعاب المعلومات والمعارف والخبرات التي تعطى لهم . فعندما يتعذر كسب التلاميذ للخبرات المباشرة نلجأ إلى استخدام وسائل سمعية أو بصرية تعين التلاميذ على فهم موضوع الدرس وتقرب إلى أذهانهم ما قد يكون بعيداً وتصور لهم كثيراً من المعلومات الصعبة أو الغامضة . (سرحان وكامل ، ١٩٦٤م ، ص ٧١) .

وتؤكد النظرة التكاملية الى العملية التربوية على أن للوسائل التعليمية جزء متكامل في عملية التعلم والتعليم ، فلا يمكن فصل الوسيلة عن المنهج أو الأهداف التربوية ، فكلها تعمل في إطار واحد .
(الطوبجي ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٥٩) .

وهكذا فإن استخدام الوسائل التعليمية ليس ترفاً تعليمياً بقدر ما يكون في كثير من الأحيان ضرورة تعد الحاجة اليها ماسة جداً .

وتبرز أهم فوائد استخدام الوسائل التعليمية من خلال تأثيرها الفعال في نجاح العملية التربوية والتي تتمحور فيما يأتي :

١ - أنها تتيح للمعلم من الامكانيات مايسمح له بتوسيع خبرات التلاميذ بالطرق اللفظية واللقاء والتلقين لايمكن ان تحقق من الاثر مايتحقق باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالافلام والمسور والأجهزة وغير ذلك .

وتوفر الوسائل خبرات متنوعة مرئية وسمعية ولموسة وممثلية وواقعية ومجردة وكل ذلك له مآثر معروفة من ترسيخ المفاهيم والمعارف والخبرات التربوية .

٢ - تمكن المدرس من تنويع مصادر المعرفة ، فلا يقتصر على الكتاب المدرسي فقط أو المدرس فقط ، مما يتيح للمدرس أيضاً أن يجد وقتاً للممارسة أنوار تربوية أخرى مثل التوجيه والإرشاد ومتابعة التلاميذ وحل مشكلات المجتمع وغير ذلك .

٣ - استشارة اهتمام التلاميذ وجذبهم الى موضوع الدرس مما يحقق مزيداً من النشاط والتعلم ، ويدفع التلاميذ الى المشاركة في العملية التربوية والتفاعل الايجابي ، ثم الانطلاق الى مجالات أوسع من الأنشطة التعليمية الهادفة .

٤ - توفير فرص افضل للتعلم الذاتي الفردي ، والتعلم في مجموعات صغيرة ، فبدلا من بقاء التلميذ صامتا مستقبلا لما يعطيه له المدرس يصبح متفاعلا مبادرا الى كسب المعرفة بنفسه مما يزيد ثقة في نفسه ويدفعه الى مزيد من التقدم .

٥ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات الاتصال وتحمل المسؤولية ، والاعتماد على النفس والتعاون وحل المشكلات ، وذلك لتحقيق أثرها بالغا في التربية الشاملة للفرد وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط .

٦ - تتيح للمدرس ممارسة وظائف تربوية عديدة وتوفر له الوقت والجهد وتساعد على تشخيص ميوب ومطالبات تلاميذه خاصة في معامل اللغة وما أشبهها .

٧ - تساعد المدرس على التغلب على بعض المشكلات المادية مثل اتساع الفصل الدراسي وبعد المسافة ، وعدم القدرة على احضار النماذج الكبيرة ، واستخدام أكثر من وسيلة واحدة في مكان وزمن واحد (الطوبجي ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٤٠ - ٤٨) .

وعليه فان تأثير الوسيلة التعليمية اذا احسن استخدامها كبير وفعال في توسيع مدارك التلاميذ وحفزهم الى الدراسة وتنشيط أذهانهم وتنويع مصادر المعرفة وتشجيعهم على الاعتماد على النفس والاهتمام بالاسلوب التجريبي ، مما يبذوله كبير الاثر في اثراء تفكيرهم وتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الوضوح والفاعلية والممارسة والتطبيق البعيد عن الغموض والتجريد والتقوقع في قيود اللفظية واللقاء والتلقين .

وتنظر التربية الاسلامية الى استخدام الوسائل التعليمية نظرة اهتمام واضح وتعدّها من أهم العوامل المساعدة على بلوغ الأهداف المطلوبة

فهي تتفق من حيث المبدأ مع نظرة الاعلام الى وجوب التسهيل والتيسير على المتعلم في الحصول على المعرفة واهمية ترسيخها وتأكيدتها وفعاليتها ، واهمية الحفاظ على الوقت والجهد . والقرآن الكريم يتضمن اشارات كثيرة جدا الى النظر في الكون والظواهر الطبيعية لتأكيد المفاهيم المعنوية المجردة واستخدام القصص والامثال والتشبيه وكل الوسائل التي تعين على ترسيخ المعلومات والمعارف كما استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم وسائل الايضاح فكان يخط خطوطا في الأرض ليسهل ادراك واستيعاب الفكرة للمصاحبة رضي الله عنهم .

كما أن مما يسهم في استمرارية نمو التفكير العلمي التقويم الجيد الذي يبرز الايجابيات والسلبيات وسيحاول الباحث فيما يلي بيانه ذلك .

■ التقويم وأثره في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي :

وتستخدم كلمة التقويم للدلالة على أكثر من معنى فالبعض يرى أن التقويم ينحصر في اصدار حكم شخصي على شخص أو شيء أو قضية ما ، ويرى آخرون أن التقويم معناه وضع درجة معينة للطالب ، فهو بهذا المعنى مرادف للقياس .

أما التقويم بمفهوفه الشامل فهو عملية معقدة يقصد بها التعرف على مدى تحقيق الاهداف التربوية ، وهو بذلك يبدأ بتحديد الاهداف ثم الوسائل التي تحققها وتحديد مظاهر السلوك التي يفترض أنها اذا وجدت تدل على الوصول الى تحقيق الاهداف وتحديد الوسائل التي يستدل بواسطتها على ذلك . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٠٤) .

والغرض من التقويم هو مساعدة كل من المعلم والتلميذ على السواء على التعرف على مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل

التي تؤدى الى التقدم أو تحولونه ، ثم دراسة ما قد يلزم عمله للتقدم والتحسين ، فهو عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت ، وهو وسيلة لمراجعة الأهداف والوسائل بقصد العمل على تحسينها . (سرحان وكامل ، ١٩٦٤م ، ص ٨٩) .

فالتقويم عملية شمولية واسعة وتتكون من عدة مراحل وخطوات متتابعة تتكامل مع بعضها ، وهو أيضا عملية شاملة لاتقتصر على تناول مجال واحد من مجالات العملية التربوية أو جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ .

على أن معايير التقويم متنوعة ، منها ما يتعلق بقيمة المحتوى ، ومنها ما يتعلق بعملية التعلم ومنها ما يتعلق بحاجات التلاميذ . (عبدالموجود وآخرون ، ١٩٨١م ، ص ١٠٥) .

ولكن نظرة فاحصة الى واقع مؤسساتنا التربوية يرينا الى أى مدى ينحصر مفهوم التقويم لدى كل من المعلم والتلميذ في قياس المستوى التحصيلي من المعلومات والمعارف فحسبه من خلال أساليب نمطية جامدة تتمثل في أنواع معينة من الاختبارات التحريرية أو الشفوية المحددة .

ولعل مما يدفع المعلم والتلميذ الى الاستغراق في هذا الاتجاه هو أن الامتحانات التقليدية لاتقيس في معظم الاحيان سوى قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات ، فاذا ضمت الامتحانات ————— أو بضعة أسئلة تقيس الفهم أو التفسير أو التحليل تعالت الصيحات والشكاوى من أن الامتحانات جاءت أعلى من مستوى التلميذ ، وقد تتخذ تبعا لذلك بعض الاجراءات مثل الغاء ذلك السؤال واعادة توزيع الدرجات . (الطقاني ، ١٩٧٩م ، ص ١٠٠) .

وان من أهم العوامل المساعدة على شيوع هذا المفهوم الضيق للتقويم والذي يعد حائلا دون تنمية مهارات التفكير العلمي ضمن العوامل الاخرى الكثيرة ما يلي :

١ - سياسة قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ بصرف النظر عن مستوياتهم العقلية والمعرفية ومدى استفادتهم علميا .

٢ - تركيز وظيفة المدرسة في شغل اذهان التلاميذ باكبر قدر ممكن المعلومات دون اهتمام بالمهارات التربوية المتنوعة .

٣ - تخلف أنظمة الامتحانات التي تركز على اختبار قوة الذاكرة والحفظ وعدم الاهتمام بقياس قدرة الطالب على الاستفادة العملية من المعلومات .

٤ - أنظمة الشهادات التي اصبحت هدفا في ذاتها ومهمة المدرسة هي اعطاء الطالب تلك الشهادة ليتكسب منها وعدم الاهتمام بالمكسب على الكفاءة في الأداء . (تركي ، ١٩٨٢م ، ص ١٦٧) .

ولكي يؤدي التقويم وظيفته التربوية الشاملة ويساهم بشكل فعال في تنمية التفكير العلمي فانه ينبغي تجاوز السلبية السالفة ومراعاة بعض المبادئ المهمة ولعل أبرزها :-

١ - أن لا يقتصر التقويم على الامتحانات فقط ، بل يجب أن يؤخذ في الاعتبار نواح أخرى كالدراسات الخاصة والمناقشات والنسبوات والانشطة والمعارض وغير ذلك .

٢ - أن يكون الهدف من الامتحانات المدرسية تطوير وتحسين المعرفة وليس المعرفة فقط ، والتشجيع على ممارسة مهارات التفكير وليس التذكر فقط بعدة اساليب تربوية مثل التلخيص والتطبيق والمقارنة والتحليل والتركيب وغير ذلك .

- ٣ - أن لا يقتصر تقويم مستوى الطالب على مقارنته بمستوى زملائه فقط بل يجب مقارنته بنفسه أي مستواه الحالي بمستواه السابق لمعرفة مدى التحسين الذي طرأ عليه . (العاني ، ١٩٧٥ م ، ص ٣١٢) .
- ٤ - أن يبني التقويم على أسس تعاونية تتيح للتلاميذ أن يشتركوا في تقويم أنفسهم وأعمالهم .
- ٥ - أن يترك التقويم أثرا طيبا في نفس التلميذ فيشعر أن موقف المعلم منه هو موقف المرشد والمربي وليس المتصيد للأخطاء .
- ٦ - التكامل مع طرق التدريس ، والاستمرار طوال عملية التدريس .
- ٧ - الشمول لجميع نواحي شخصية التلميذ فلا يركز على المعلومات فقط .
- ٨ - أن يعترف بالفروق الفردية ، فلا يقاس التلميذ بغيره بل بنفسه .
- ٩ - أن يعتمد على استخدام وسائل متنوعة ومتعددة في جميع البيانات عن الطالب حتى يتم تقويمه تقويما شاملا وإيجابيا .
(سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٩٤ - ٩٦) .
- ١٠ - الاتساق مع الأهداف التربوية أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات لما هو مهم و ذو دلالة على الانجاز ، فإذا كانت الأهداف التربوية تركز على تنمية مهارات التفكير العلمي والابداع فلا يركز التقويم على مجرد الحفظ والاستظهار .
- ١١ - القيمة التشخيصية أي أن يتم التمييز بين المستويات المختلفة من الأداء والاتقان ، ويمف نواحي القوة والضعف في عمليات الأداء ونتائجه .
- ١٢ - الصدق : أي أن يقيس التقويم فعلا ما وضع لقياسه ، وأن يتم العناية بتحليل معثني به لانماط السلوك المراد تقويمها ، ويتجه إلى

تلك النواحي التي أتاحت للتلاميذ فرص تعلمها * (هندام وجابسر ،
١٩٧٨ م ، ص ١٩٨ - ٢٠٤) .

فعند مراعاة هذه المبادئ يتحقق الأثر التربوي الإيجابي للتقويم من عدة نواح وأهمها الاهتمام الشامل للتلميذ من جميع جوانب شخصيته ، والمساهمة الفعالة في تنمية مهارات التفكير العلمي تبعاً لذلك ، ومنها أيضاً مساعدة المعلم على التعرف على نواح النقص والقصور في مختلف عناصر العملية التربوية ، والتعرف على جنوى الطرق والأساليب التي يمارسها في تدريسه ، ومعرفة مستويات تلاميذه ومعالجة سلبياتهم وأخطائهم .

وهذه المبادئ تتفق مع المنظور الإسلامي إلى فعالية العلم والمعرفة وإيجابيتيهما بهدف توظيفهما بما يحقق الخير والسعادة للإنسان في دنياه وآخرته ، كما تتفق مع نظره إلى العملية التربوية نظرة شاملة متكاملة تعنى بجميع جوانب شخصية الفرد وتتضمن كافة مجالات العلم والمعرفة والمهارات المختلفة .

كما أن هناك خطوات أساسية لا بد من اتباعها لكي يكون التقويم متكاملاً وإيجابياً ومحققاً للأهداف المبتغاة منه وهي :

١ - تحديد الأهداف التربوية والتي يراد تقويمها ، وعملية التقويم لا تكون ذات معنى إلا إذا بنيت على أهداف تربوية واضحة ومحددة .
(عطيه ، ١٩٧٠ م ، ص ٤٥) .

٢ - تحديد المواقف التربوية ومظاهر السلوك التي يعتقد أن المتعلم إذا وجد فيها يكون قد حقق الأهداف المرغوبة ، فالمفترض أن المنهج التربوي يوضع بهدف إحداث تغييرات تربوية محددة في شخصية التلميذ وإذا تحققت تلك التغييرات يكون ذلك دليلاً على صلاحية المنهج وتحقيق الأهداف .

٣ - اختيار أنواع الوسائل التقييمية التي يتم بها الحكم على سلوك المتعلم ومدى تحقيق الاهداف التربوية مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والتقارير والبحوث والتجارب وغير ذلك .

٤ - تحديد طريقة التقييم لعمل المتعلم في الاختبار الذي سيقوم بتحديد وضعه مثل المضمون والخطوات واللغة وغير ذلك .

٥ - تجريب الحلول المقترحة فبعد أن تصل عملية التقييم الى ايجاد مقترحات لعلاج المشكلة التي كانت موضوعة في التقييم يصبح من الضروري وضع خطة لتنفيذ تلك المقترحات وملاحظة أثرها .

٦ - متابعة النتائج ، فعلمية التقييم لا تنتهي بانتهاء تنفيذ المقترحات الجديدة بل تستمر المتابعة لتقدير مدى أثرها في تحقيق الاهداف المرجوة . (مجاور والديب ، ١٤٠١ هـ ، ص ٥٠٩ - ٥١٥) .

وباتباع هذه الخطوات يفقد التقييم عملية تربوية علمية منظّمة تساهم بشكل فعال في نجاح العملية التربوية عامة وتساهم في النمو الشامل للمتعلم ، وتدفع به الى الارتقاء في مستواه العلمي وتدفعه الى تعلّم وممارسة مهارات التفكير العلمي كجانب من أهم جوانب شخصيته وأحد أبرز مظاهر نموه وإيجابيته .

فهذه الخطوات تتفق من حيث المبدأ مع أسس التفكير العلمي القائم على الوفوح والتحديد والتقنين والتخطيط المنظم والمتابعة ، كما تتماشى مع نظرة التربية الإسلامية الى العملية التربوية كعملية هادفة وإيجابية ومن خلالها تتحقق أهداف التربية الإسلامية فيما يخص عملية التقييم التي ينبغي أن تؤدي الى مزيد من النمو الإيجابي ودفع المتعلم الى الاستزادة من العلم والمعرفة ، والبناء المتكامل لشخصيته من جميع الجوانب ومن أهمها جانب النمو العقلي وامتلاك مهارة التفكير العلمي .

الْخَاتِـمَةُ

- النَّتَائِـجُ .
- التَّوَصِيَّاتُ .
- الْبَحْـوْثُ الْمَقْتَرَحَةُ .

* * *

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج :

- ان أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال ما اشتملت عليه الدراسة من فصول تتمثل فيما يلي :
- (١) التفكير ضرورة انسانية مهمة لارتباطه بحياة الانسان في تفاعله مع الكون المحيط به ، وأثره في ضبط علاقاته الاجتماعية ، والتغلب على ما يواجهه من مصاعب ومشكلات ، وتحقيق المتعة الفكرية له .
 - (٢) ليس هناك مفهوم محدد للتفكير سواء من الناحية اللغوية ، أم الفسيولوجية ، أم النفسية ، أم الفلسفية ، بل تتعدد وتختلف مفاهيمه تبعاً لتباين الرؤى والمداخل .
 - (٣) العلم والتفكير العلمي يرتبطان بعلاقة متلازمة ، لأن التفكير العلمي أساس للعلم ، والعلم هو ثمرة التفكير العلمي .
 - (٤) المفهوم الصحيح للتفكير العلمي هو أنه مفهوم شامل يتسع ليسهم في مختلف جوانب المعرفة ، ومجالات الحياة ، وليس مفهوماً محصوراً في ذلك النمط التجريبي من العلم .
 - (٥) هناك سمات معينة وخصائص محددة تميز التفكير العلمي عن الأنواع الأخرى من التفكير العاطفي والارتجالي ، والمشوش وما شابهها .
 - (٦) هناك بعض المعوقات التي تعطل التفكير العلمي ، وتحد من أثره وفعاليتها في المعرفة والحياة .

- (٧) كي يكون التفكير العلمي فعالاً وهادفاً فلا بد من توفر بعض الضمانات التي توجد المناخ المناسب لذلك .
- (٨) كي يكون التفكير العلمي سليماً من الخلل والأخطاء فإنه ينبغي الالتزام ببعض الضوابط المهمة التي تحدد وتضبط مساره .
- (٩) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة المثالية يعتره خلل واضح سواء في مصادره أم غاياته ، أم مجالاته .
- (١٠) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة المثالية نتيجة للخلل في مصادره وغاياته ومجالاته - تشوبه كثير من السلبيات في تحديده للأهداف التربوية والمحتوى والطريقة .
- (١١) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية يعتره كثير من الخلل في مصادره وغاياته ومجالاته .
- (١٢) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية - نتيجة للخلل في مصادره وغاياته ومجالاته - تشوبه سلبيات عديدة سواء في أهدافه التربوية ، أم محتواه أم طريقته .
- (١٣) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية يعتره خلل كبير في مصادره ، وغاياته ، ومجالاته .
- (١٤) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية - نتيجة للخلل في مصادره ، وغاياته ، ومجالاته - تشوبه العديد من السلبيات في أهدافه التربوية ومحتواه وطريقته .

- (١٥) التفكير العلمي البناء يعد في التربية الإسلامية فريضة على كل مسلم ومسلمة لارتباطه بتحقيق الانسان المسلم للغاية العليا من وجوده وهي عبادة الله تعالى حق العبادة ، والقيام بخوره في عمارة الأرض ونشر الخير .
- (١٦) مفهوم التفكير العلمي في التربية الإسلامية مفهوم شامل ومتكامل يتسع ليشمل مختلف وظائف العقل البشري ، وكل مجالات المعرفة ، ويتم بالفعالية والاستمرارية والايجابية .
- (١٧) ينفرد التفكير العلمي في التربية الإسلامية بسمات وخصائص لا تتوفر في أي تربية أخرى ، وذلك نابع من يقين مصدره وأصالته توجهاته .
- (١٨) غايات التفكير العلمي في التربية الإسلامية شاملة ومتكاملة ، يتحقق من خلالها الايمان الراسخ ، والعبادة المحيطة ، والنظام الاجتماعي المتماسك وبناء الحضارة الراقية لأمة الاسلام ، وللبنشيرة عامة .
- (١٩) مصدر التفكير العلمي في التربية الإسلامية هو الوحي الالهي الذي يضبطه ويوجهه ويعصمه من التخبیط الذي تاهت فيه الفلسفات المثالية ، والتردي الذي آلت اليه الفلسفات المادية .
- (٢٠) أدوات التفكير العلمي في التربية الإسلامية هي الحواس والعقل ، وهي أدوات متكاملة ، تعمل وفقاً لتوجيه الوحي الالهي في سبيل الوصول الى اليقين الصادق والمعرفة الحقيقية ، خلافاً للفلسفات المثالية التي عولت على العقل فقط وأهملت الحواس ، والفلسفات الطبيعية والمادية التي عولت على الحواس وقللت من أثر العقل في تكوين المعرفة .

- (٢١) حددت التربية الإسلامية للتفكير العلمي ضوابط دقيقة لا تتوقف في غيرها - سواء في غاياته أم منهجه أم أخلاقياته أم مجالاته .
- (٢٢) وفرت التربية الإسلامية للتفكير العلمي من الضمانات ما يكفل له الفعالية والانجاز المثمر البناء .
- (٢٣) منيت التربية الإسلامية بتربية وتنمية التفكير العلمي للانسان المسلم بثتى الأساليب والوسائل التربوية الفعالة التي تبرز بوضوح في القرآن الكريم والسنة المطهرة .
- (٢٤) مصادر اشتقاق الأهداف التربوية وخصائصها ومجالاتها في التربية الإسلامية تعد بتوازنها وتكاملها وشمولها عاملا فعلا في ترسيخ مفهوم التفكير العلمي وتربيته لدى الانسان المعلم .
- (٢٥) ان المحتوى في التربية الإسلامية يتسم بالشمول والتكامل والحيوية ويهتم بكل جوانب شخصية المتعلم وجميع مجالات المعرفة في سبيل تربية الانسان الصالح .
- (٢٦) الطريقة في التربية الإسلامية تقوم على التكامل بين كل من المعلم والمتعلم ، وبين جميع جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية وغيرها ، وهي شاملة لجميع الأنواع الالقائية والتجريبية التطبيقية والقائمة على النشاط في تكامل وترابط ايجابي مثمر .
- (٢٧) ترسخ الوسائل التعليمية أثر الطريقة في تنمية التفكير العلمي لما تساهم به من توضيح وتعميق للمعرفة والمأم بها ، وقد أولست

التربية الإسلامية اهتماما واضحا باستخدامها في سبيل تحقيق
الأهداف المنشودة .

(٢٨) يسهم التقويم المستمر لجميع جوانب العملية التربوية في نجاحها
وتحقيق أهدافها لما يكشفه من سلبيات وإيجابيات ، وهو ما تؤكد
التربية الإسلامية التي تدعو دائما لمراجعة النفس وتمحيص
الأخطاء .

• • •

ثانياً : . التوصيات والبحوث المقترحة :

في ضوء ما اشتملت عليه فصول الدراسة ، وما تم استخلاصه من نتائج فان الباحث يوصي بما يلي :

- (١) أن تساهم المؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع مثل المدارس والمساجد ووسائل الاعلام والنوادي التربوية والأندية وغيرها في التعريف بالتفكير العلمي وتوضيحه للنشر والتوجيه الى ممارسته في كافة مناشط الحياة ومجالاتها .
- (٢) أن تتبنى السياسة التربوية هدف تنمية التفكير العلمي وتعطيه الأولوية وتربطه بالغايات العليا المتعلقة بترسيخ الايمان والعقيدة الصحيحة والعبادة الخالصة لله تعالى .
- (٣) أن تعمل السياسة التربوية على ابراز مفهوم التفكير العلمي في مختلف مستويات الأهداف التربوية للمراحل الدراسية بشكل يتضح معه كيفية ترجمته الى أهداف اجرائية وسلوكية .
- (٤) أن تعمل المؤسسات التربوية على ايجاد برنامج تربوي منظم في شكل مادة دراسية او نشاط تربوي منظم يتضمن توضيح مبادئ وأسس التفكير العلمي المثمر وكيفية ممارسته في مختلف شئون الحياة .
- (٥) أن يتم تطوير برامج اعداد المعلمين بما يمكن المعلم من تحقيق هدف التفكير العلمي لدى تلاميذه .
- (٦) أن يعاد النظر في أسلوب صياغة المقررات الدراسية في مختلف المراحل الدراسية لمحاولة تقديمها بشكل يتيح للتلاميذ فرصة اكبر للمشاركة والتفكير والابداع والابتكار ، ويمكنهم من توظيف المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها في حياتهم العملية ومواجهة مشكلاتهم .

(٧) أن يفع التوجيه التربوي تنمية التفكير العلمي ضمن معايير التقويم بالنسبة لاداء المعلم وكفاءته .

(٨) أن تعمل المؤسسات التربوية على توفير واستخدام الوسائل التعليمية التي تشرى العملية التربوية من خلال الأجهزة الحديثة والاستفادة من تكنولوجيا التعليم المتطورة وعدم الاكتفاء بالكتاب المقرر والسبورة فقط .

(٩) أن يعاد النظر في أساليب التقويم المستخدمة حاليا لتخليصها من الأساليب التقليدية النمطية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط . والعمل على أن يشمل التقويم عمليات المعرفة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم ، والتنوع في أساليب التقويم الشفوية والتحريرية والنظرية والتطبيقية وغيرها .

(١٠) أن يتوفر للمؤسسات التربوية المناخ اللازم الكفيل بتنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ من خلال التفاعل والمشاركة في ادارة شؤون المؤسسة وحل مشكلاتها والتشاور وتبادل الآراء ومناقشة مشكلات المجتمع والأمة .

(١١) أن يتم اقامة منافسات ومسابقات في الابداع العلمي والابتكار وأن تكون المشاركة فيها من أهم عناصر تقويم مستوى الطلاب .

(١٢) يقترح الباحث بعض الموضوعات التي يمكن أن تكون امتدادا لموضوع الدراسة وتكملة لمساره مثل :

- أ - مفهوم التفكير العلمي عند بعض المفكرين التربويين المبلمين .
- ب - دراسة لمجالات التفكير العلمي والتكامل بينهما من المنظور الاسلامي .

- ج - ضوابط التفكير العلمي في الاسلام وأثرها في أمالة التراث العلمي الاسلامي .
- د - ضمانات التفكير العلمي في الاسلام ومدى توفرها في المؤسسات التربوية .
- هـ - دراسة لواقع محتوى المقررات الدراسية ومدى تنميتها للتفكير العلمي عند الطلاب .
- و - دراسة لواقع طرق التدريس في المؤسسات التربوية ومسئولي مساهمتها في تنمية مهارة التفكير العلمي عند الطلاب .
- ز - دراسة لواقع أساليب التقويم المستخدمة في نظامنا التربوي ومدى مساهمتها في تنمية التفكير العلمي عند الطلاب .

قائمة المصادر والمراجع

* * *

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر :

أ - القرآن الكريم وعلومه :

- ١- القرآن الكريم .
- ٢ - الألوسي ، شهاب الدين محمود ، (د م) ، روح المعاني ، بيروت ، دار احياء التراث العربي .
- ٣ - ابن كثير ، اسماعيل أبو الفداء ، (د م) ، تفسير ابن كثير ، القاهرة ، دار احياء الكتب العربية ، عيسى البابي الحلبي وشركاه .
- ٤ - الخازن ، علي بن محمد ، (١٣٩٩ هـ) ، لباب التأويل ، بيروت ، دار الفكر .
- ٥ - الرازي ، الفخر ، محمد فخر الدين ، (١٤٠٥ هـ) ، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب ، ط ٣ ، بيروت ، دار الفكر .
- ٦ - الشوكاني ، محمد بن علي ، (١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م) ، فتح القدير ، بيروت ، دار الفكر .
- ٧ - الصابوني ، محمد علي ، (١٤٠٢ هـ) ، مفوة التفاسير ، ط ٤ ، بيروت ، دار القرآن الكريم .
- ٨ - الطبري ، محمد بن جرير ، (١٤٠٥ هـ) ، جامع البيان ، بيروت ، دار الفكر .
- ٩ - قطب ، سيد ، (١٤٠٢ هـ) ، في ظلال القرآن ، ط ١٠ ، بيروت ، دار الشروق .

ب - الحديث الشريف :

- ١ - البخاري ، محمد بن اسماعيل ، (د م) ، صحيح البخاري ، بيروت ، دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

- ٢ - السيوطي ، جلال الدين عبدالرحمن ، (١٣٧٣هـ) ، الجامع المغير في أحاديث البشير النذير ، القاهرة ، دار احياء الكتب العربية .
- ٣ - ابن أنس ، مالك ، (١٣٧٠ هـ) ، الموطأ ، القاهرة ، عيسى البابي الحلبي .
- ٤ - ابن حنبل ، أحمد ، (١٩٦٩م) ، المسند ، بيروت ، دار الصياد للطباعة .
- ٥ - ابن ماجه ، (١٤٠٨ هـ) ، صحيح سنن ابن ماجه ، ط ٣ ، الرياض ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج .
- ٦ - أبوداود ، سليمان بن الأشعث ، (١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠م) ، مختصر سنن أبي داود للحافظ المنذري ، بيروت ، دار المعرفة .
- ٧ - البيهقي ، أحمد بن الحسين ، (د . ت) ، الأسماء والصفات ، بيروت ، دار احياء التراث .
- ٨ - الترمذي ، محمد بن عيسى ، (١٤٠٨ هـ / ١٩٨٧م) ، الجامع المعجم ، تحقيق أحمد شاكر ، بيروت ، دار الكتب العلمية .
- ٩ - مسلم ، مسلم بن الحجاج القشيري (د . ت) ، صحيح مسلم ، بيروت ، دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١٠ - النسائي ، أحمد بن شعيب (د . ت) ، سنن النسائي ، بيروت ، المكتبة العلمية .
- ١١ - الهندي ، علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين ، (د . ت) ، منتخب كنز العمال مع مسند الامام أحمد بن حنبل ، القاهرة ، المطبعة الميمنية .

ج - القواميس والمعاجم :

- ١ - ابن منظور ، محمد بن مكرم ، د . ت ، لسان العرب ، بيروت ، دار لسان العرب .
- ٢ - البستاني ، بطرس ، (١٩٧٧م) ، محيط المحيط ، بيروت ، مكتبة لبنان .

- ٣ - الجرجاني ، علي بن محمد الشريف (١٩٨٥م) ، كتاب التعريفات ، بيروت ، مكتبة لبنان .
- ٤ - الجوهري ، اسماعيل بن حماد ، (١٤٠٢ هـ) ، المصاحح ، الطبعة الثالثة ، تحقيق أحمد عطار .
- ٥ - عبد الباقي ، محمد فؤاد (د . ت) ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم . بيروت ، دار القلم .
- ٦ - الفيومي ، أحمد بن محمد ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ، للرافعي .
- ٧ - مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، طهران ، المكتبة العلمية .
- ٨ - مرشلي ، نديم وأسامة ، (١٩٧٥م) ، المحاح في اللغة والعلوم ، بيروت ، دار الحضارة العربية .
- ٩ - معلوف ، لويس ، المنجد في اللغة والاعلام ، ط ٢٥ (١٩٧٥م) ، بيروت ، دار المشرق .
- ١٠ - وينسك ، أ . ي ، (١٩٣٦م) ، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث الشريف ، ليدن ، مكتبة بريل .

د - الرسائل الجامعية :

- ١ - أبورزق ، حليلة مصطفى ، (١٤٠٨ هـ) ، التربية العقلية عند ابن الجوزي ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٢ - أحمد ، سهير جابر ، (١٩٨٥م) ، الأثر التربوي للعبادات ، أسيوط ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .

- ٣ - حسني، عبد المنعم ، (١٩٧٩م)، التفكير العلمي كهدف من أهداف
تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بين النظرية
والتطبيق ، أسوط ، جامعة أسوط ، كلية التربية ،
رسالة دكتوراه غير منشورة .
- ٤ - راشد ، علي محي الدين عبد الرحمن (١٤٠٣ هـ)، بناء مقياس للتفكير العلمي
وتطبيقه لايجاد العلاقة بين التفكير العلمي
والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، القاهرة ،
جامعة الأزهر ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير
منشورة .
- ٥ - رمضان ، محمد متولي قنديل (١٩٨٢م)، أثر تدريس منهج التفكير العلمي
في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية
التربية بطنطا ، طنطا ، مصر . جامعة طنطا ، كلية
التربية . رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٦ - الزبيدي ، عبد الرحمن بن زيد ، (١٤٠٣ هـ)، العقل ومجالاته وآثاره في
ضوء الاسلام ، الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود
الاسلامية ، كلية الدعوة . رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٧ - زهد ، عبد الكريم ، (١٤٠٤ هـ) نور العقل في التربية الاسلامية عند ابن
حبان البستي من خلال كتابه روضة العقلاء ، جامعة
أم القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، رسالة
ماجستير غير منشورة .
- ٨ - ميمني ، هدى عبد الرحيم (١٤٠٨ هـ)، التربية العقلية في القرآن الكريم ،
مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ،
رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٩ - النمر ، ممدحت أحمد (١٩٧٤م) دراسة تجريبية في تنمية مهارات البحث
العلمي في مجال العلوم البيولوجية عند تلاميذ
الف الأول الثانوي ، الاسكندرية ، جامعة الاسكندرية ،
كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .

ثانيا : المراجع العربية :

أ- الكتب :

- ١ - الأبراشي ، محمد عطيه ، (١٩٦٤م) ، التربية الاسلامية ، القاهرة ،
الدار القومية للطباعة والنشر .
- ٢ - _____ ، (د.ت) ، روح التربية والتعليم ، القاهرة ،
مطبعة عيسى البابي الحلبي .
- ٣ - ابراهيم ، زكريا ، (١٩٧١م) ، مشكلة الحياة ، القاهرة ، مكتبة مصر .
- ٤ - _____ ، (١٩٦٨م) ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ، القاهرة ،
مكتبة مصر .
- ٥ - ابن خلدون ، د.ت ، مقدمة ابن خلدون ، ط ٤ ، بيروت ، دار احياء
التراث العربي .
- ٦ - ابن سينا ، علي بن الحسين ، (د.ت) ، الاشارات والتنبهات ، تحقيق
سليمان دنيا ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٧ - ابن القيم ، محمد بن أبي بكر ، (د.ت) ، بدائع الفوائد ، بيروت ، دار
الفكر .
- ٨ - ابن نبي مالك (١٣٩١ هـ) ، مشكلة الثقافة ، ط ٢ ، ترجمة عبدالصبور شاهين ،
بيروت ، دار الفكر .
- ٩ - أبوحطب ، فؤاد ، (١٩٧٨م) ، القدرات العقلية ، القاهرة ، مكتبة
الانجلو المصرية .
- ١٠ - أبوريان ، محمدعلي ، (١٩٧٢م) ، تاريخ الفكر الفلسفي ، أرسطو والمدارس
المتأخرة ، ط ٢ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة
للكتاب .
- ١١ - أبو العيتين ، علي خليل ، (١٤٠٠هـ) ، فلسفة التربية الاسلامية في القرآن
الكريم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- ١٢ - أبو العينين ، على خليل ، (١٤٠٧ هـ) التربية الإسلامية وتنمية المجتمع الإسلامي ، جدة ، مطابع سحر .
- ١٣ - _____ ، (١٤٠٨ هـ) أهداف التربية الإسلامية ، المدينة المنورة ، مكتبة إبراهيم حلي .
- ١٤ - أحمد ، سعد مرسى (١٩٧٥ م) ، تطور الفكر التربوي ، ط ٣ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٥ - أحمد ، لطفي بركات (دوت) ، فلسفة عربية تربوية ، الرياض ، دار المريخ .
- ١٦ - اسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٧٨ م) ، المنهج العلمي وتفسير السلوك ، القاهرة . مكتبة النهضة المصرية .
- ١٧ - الأعظمي ، محمد مصطفى ، (١٩٨٥/١٤٠٥ م) ، دراسات في الحديث النبوي وتاريخ تلويحه ، بيروت - دمشق ، المكتب الإسلامي .
- ١٨ - الألمعي ، زاهر ، (١٤٠٤ هـ) ، مناهج الجدل في القرآن الكريم ، ط ٣ ، الرياض ، مطابع الفرزدق التجارية .
- ١٩ - امام ، امام عبدالفتاح (١٩٦٩ م) ، المنهج الجدلي عند هيجل ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .
- ٢٠ - _____ ، (١٩٨٢ م) ، مدخل الى الفلسفة ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .
- ٢١ - أمين ، عثمان (١٩٥٣ م) ، ديكارت ، ط ٢ ، سلسلة اعلام الفلسفة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٢ - الأهواني ، أحمد فؤاد ، (١٩٦٥ م) ، أفلاطون ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٢٣ - بدر ، أحمد ، (١٩٨٢ م) ، أصول البحث العلمي ومناهجه ، القاهرة ، دار المعارف .

- ٢٤ - بدوى ، عبدالرحمن (١٩٦٩م) ، فلسفة العصور الوسطى ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٥ - بنت الشاطىء ، عائشة عبدالرحمن ، (١٩٨٠م) ، الشخصية الإسلامية ، دراسة قرآنية ، ط ٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ٢٦ - بياجيه ، جان ، (١٩٧٨م) ، سيكولوجية الذكاء ، ترجمة سيد محمدغني ، القاهرة ، دار المعرفة .
- ٢٧ - تايلور ، رالف (١٩٧١م) ، أساسيات المناهج ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، وجابر عبدالحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٢٨ - الترابي ، حسن ، (١٣٩٤ هـ) ، الايمان وأثره في حياة الانسان ، الكويت ، دار القلم .
- ٢٩ - تركي ، عبدالفتاح ، (١٩٨٢م) ، المدرسة وبناء الانسان ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٣٠ - شاولس ، روبرت هـ . ، (١٩٧٩م) ، التفكير المستقيم والتفكير الأعوج ، ترجمة حسن الكرمي ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٣١ - جريشة ، علي ، (١٤٠٦ هـ) ، منهج التفكير الاسلامي ، القاهرة ، مكتبة وهبه .
- ٣٢ - جلاس ، و . ، (١٩٧٣م) ، مدارس بلا فشل ، ترجمة محمد منير مرسي ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٣٣ - جلال ، سعد ، (١٩٨٠م) ، المرجع في علم النفس ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعارف .

- ٣٤ - الجبلاطي ، علي. والتواني، أبو الفتوح (١٩٧١) الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار نهضة مصر.
- ٣٥ - الجمل ، نجاح ، ١٩٨٣ م ، نحو منهج تربوي معاصر ، ط ٢ ، عمان ، مطابع دار الشعب .
- ٣٦ - الجوزو ، محمد علي ، ١٩٨٣ م ، مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة ، ط ٢ ، بيروت . دار العلم للملايين .
- ٣٧ - جيمس ، وليام ، ١٩٦٥ م ، البراجماتية ، ترجمة محمد علي العريسان ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٣٨ - حسب الله ، علي ، (١٣٩٦ هـ - ١٩٧٦ م) ، أصول التشريع الاسلامي ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٣٩ - حسن ، أمينة احمد (١٩٨٥ م) ، نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٤٠ - الحفني ، عبد المنعم ، (د.ت) ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، دار ابن زيدون ، مكتبة مدبولي ، بيروت ، القاهرة .
- ٤١ - الحكيم ، نذله ، وسعيد ، محمد مظهر ، (د.ت) ، جمهورية أفلاطون ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٤٢ - حماد ، أحمد جلال ، (١٤٠٨ هـ / ١٩٨٧ م) ، حرية الرأي في الميدان السياسي ، المنصورة ، مصر ، دار الوفاء .
- ٤٣ - حمدان ، محمد زياد ، (١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م) ، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته ، الرياض ، دار الرياض .
- ٤٤ - _____ ، (١٤٠٥ هـ) ، التنفيذ العلمي للتدريس ، عمان ، دار التربية الحديثة .
- ٤٥ - خضر ، عبد الفتاح ، (١٩٨١ م) ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ، الرياض ، معهد الادارة العامة .

- ٤٦ - خضر ، فخري رشيد (١٩٨٢م)، تطور الفكر التربوي ، الرياض ، دار
الرشيد للنشر والتوزيع .
- ٤٧ - الخضري ، محمد ، (١٤٠١ هـ)، تاريخ التشريع الاسلامي ، ط ٧ ، بيروت ،
دار الفكر .
- ٤٨ - خوري ، توما ، (١٤٠٣ هـ) ، المناهج التربوية مرتكزاتها ، تطويرها —
وتطبيقاتها ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات
والنشر والتوزيع .
- ٤٩ - خير الله ، سيد ، (١٩٨١م) ، علم النفس التربوي ، بيروت ، دار النهضة
العربية .
- ٥٠ - الديني ، عبدالفتاح ، (١٩٦٨م) ، هيجل ، سلسلة نوايغ الفكر الغربي ،
عدد ٢٠ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٥١ - ديلين ، فان ، (١٩٨٥م) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة
مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥٢ - ديوراتن ، ول ، (١٩٧٩م) ، رقعة الفلاسفة ، ترجمة فتح الله المشعشع ،
ط ٤ ، بيروت ، مكتبة المعارف .
- ٥٣ - ديوى ، جون ، (١٩٤٦م) ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى ،
وزكريا ميخائيل . القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة
والنشر .
- ٥٤ - ———— ، (١٩٦٣م) ، الطبيعة البشرية والملوك الانساني ، ترجمة
محمد لبيب النجيحي ، القاهرة ، مكتبة الخانجي .
- ٥٥ - ———— (١٩٦٣م) ، نمو البراجماتية الأمريكية ، فلسفة القرن
العشرين ، ترجمة عثمان نوبة ، القاهرة ، مؤسسة سجل
العرب .

- ٥٦ - ديوى ، جون ، (١٩٦٩م) ، المنطق نظرية البحث ، ترجمة زكي نجيب محمود ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .
- ٥٧ - _____ ، (١٩٧٦م) ، الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رمضان ونجيب اسكندر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥٨ - راغب ، حنا ، (١٩٧٠م) ، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة ، ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني .
- ٥٩ - راتيستون ، ج . واين ، وآخرون ، (١٩٦٥م) ، التقويم في التربية ، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرين . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٦٠ - رزق ، أسعد ، (١٩٧٩م) ، موسوعة علم النفس ، ط ٢ ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- ٦١ - رضوان ، زينب (١٩٨٢م) ، النظرية الاجتماعية في الفكر الاسلامي ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٦٢ - رمزي ، عبدالقادر هاشم ، ١٤٠٤ هـ ، النظرية الاسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية ، الدوحة ، دار الثقافة .
- ٦٣ - روسو ، جان جاك ، (١٩٥٦م) ، أميل او التربية ، ترجمة عادل زعيتر ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٦٤ - ريان ، فكرى حسن (١٩٧٢م) ، المناهج الخراسية ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٦٥ - زرزور ، عدنان ، (١٤٠٤ هـ) ، علوم القرآن ، ط ٢ ، بيروت ، دمشق ، المكتب الاسلامي .
- ٦٦ - زريق ، معروف (١٤٠٥ هـ) علم النفس العام ، دمشق ، دار أسامة .
- ٦٧ - الزنتاني ، عبدالحميد الصيد (١٩٨٤م) ، أسس التربية الاسلامية في السنة النبوية ، ليبيا ، تونس ، الدار العربية للكتاب .
- ٦٨ - زكريا ، فؤاد ، دوت ، جمهورية أفلاطون ، القاهرة ، دار الكتاب العربي .

- ٦٩ - زكريا ، فؤاد ، (١٩٨٨م) ، التفكير العلمي ، الطبعة الثالثة ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٧٠ - زهنر ، الباتش (١٩٨٢م) ، علم النفس للمعلم والمربي ، ط ٢ ، ترجمة طاهر مزروق ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٧١ - زيادة ، معن ، (١٩٨٧م) ، معالم على طريق تحديث الفكر العربي ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٧٢ - زيدان ، محمود ، (١٩٧٤م) ، مناهج البحث الفلسفي ، بيروت ، جامعة بيروت .
- ٧٣ - زيدان ، محمد مصطفى ، (١٩٨٠م) ، علم النفس ، جدة ، دار الشروق .
- ٧٤ - زين العابدين ، محمد الهاشمي (١٩٧٨م) ، في التدريس الأميل ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع .
- ٧٥ - سالمون ، ويزلي ، (١٩٨٦م) ، المنطق ، ط ٢ ، ترجمة جلال موسى ، ومحمد علي ابوريان ، بيروت . الشركة العالمية للكتاب .
- ٧٦ - السباعي ، مصطفى ، (١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م) ، السنة ومكانتها في التشريع الاسلامي ، ط ٤ ، بيروت ، المكتب الاسلامي .
- ٧٧ - سرحان ، الدمرداش ، وكامل ، منير ، (١٩٥٩م) ، التفكير العلمي ، القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي .
- ٧٨ - _____ ، (١٩٦٤م) ، الطريقة في الشريعة ، القاهرة ، دار الكتاب العربي .
- ٧٩ - سعيد ، جونت ، (١٤٠٠ هـ) ، العمل قدرة وارادة ، سوريا ، دار الثقافة للجميع .
- ٨٠ - _____ ، (١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤م) ، الانسان حين يكون كلا وحين يكون عدلا ، ط ٣ ، دمشق ، مطبعة زيد بن ثابت الانصاري .
- ٨١ - سفر ، محمود محمد (١٤٠٩ هـ) دراسة في البناء الحضاري محنة المسلم مع حضارة عصره ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية ، سلسلة كتاب الأمة (٢١) .

- ٨٢ - سلطان ، حنان عيسى والعبيدى ، غانم سعيد ، (١٤٠٤ هـ) ، أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق ، الرياض ، دارالعلوم للطباعة ، والنشر .
- ٨٣ - سلطان ، محمود السيد ، (١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠ م) ، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام ، القاهرة ، دار الحسام .
- ٨٤ - سليمان ، سيد جميل ، (١٩٧٨ م) ، تطوير المنهج ، الرياض ، دار الاصــــلاح للطباعة والنشر .
- ٨٥ - سليمان ، عرفات عبدالعزيز (١٩٧٩ م) ، ديناميكية التربية في المجتمعات القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٨٦ - سليم ، محمد صابر و نادر ، سعد عبدالوهاب (١٩٧٢ م) ، الجديد في تدريس العلوم ، ط ٢ ، القاهرة ، مطبعة المعرفة .
- ٨٧ - سمعان ، صادق ، (١٩٦٢ م) ، الفلسفة والتربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٨٨ - سمعان ، وهيب ، (١٩٦٢ م) ، الثقافة والتربية في العصور الوسطى ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٨٩ - سيبرز ، هارولد ، (١٩٦٢ م) ، المعلم والمنهج ، ترجمة أحمد أبو العباس وسعيد ذياب ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٩٠ - السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٢ م) ، الذكاء ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٩١ - شاخت ، جوزيف بوزورث ، س . أ . (١٣٩٨ هـ / ١٩٧٨ م) ، تراث الإسلام ، ترجمة محمد زهير السمهوري ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٩٢ - شديد ، محمد ، (١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م) ، منهج القرآن في التربية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .
- ٩٣ - شفشق محمود عبدالرزاق (١٩٧٣ م) ، تاريخ التربية ، الكويت ، دار القلم .
- ٩٤ - _____ ، (١٩٨٠ م) ، الأصول الفلسفية للتربية ، ط ٤ ، الكويت ، دار البحوث العلمية .

- ٩٥ - شلتوت ، محمود ، (١٩٦٦م) ، من توجيهات الاسلام ، ط ٣ ، القاهرة ، دار القلم .
- ٩٦ - الشيباني ، عمر محمد التومي ، ١٩٧٥م ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الثقافة .
- ٩٧ - _____ (١٣٩٦هـ) ، العلم والايمان في الاسلام ، تونس الشئون الثقافية .
- ٩٨ - _____ (١٩٨٦م) ، فلسفة التربية الاسلامية ، ط ٦ ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان .
- ٩٩ - صالح ، أحمد زكي ، (١٩٧٧م) { علم النفس التجريبي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٠٠ - الصالح ، صبحي ، (١٩٨٥م) ، مباحث في علوم القرآن ، ط ١٦ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١٠١ - الماوي ، أمينة وشرف ، عبدالعزيز ، جارودي والحضارة الاسلامية ، (١٩٨٥م) ، ط ٢ ، جدة ، دار القبله .
- ١٠٢ - الصباب ، أحمد ، (١٤٠١ هـ) ، الأسلوب العلمي في البحث ، جدة ، مطابع حريضة البلاد .
- ١٠٣ - الصراف ، نوال ، (١٩٨٣م) ، المرجع في التفكير الفلسفي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ١٠٤ - صليبا ، جميل ، (١٩٧٣م) ، تاريخ الفلسفة العربية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ١٠٥ - طباره ، عفيف عبدالفتاح (١٣٨٦هـ) ، روح الدين الاسلامي ، ط ٧ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١٠٦ - طعيمه ، صابر (دوت) ، المعرفة في منهج القرآن الكريم ، دراسة في الدعوة والدعاة ، بيروت ، دار الجيل .
- ١٠٧ - الطوبجي ، حسين حمدي ، (١٤٠٣هـ) ، التكنولوجيا والتربية ، ط ٢ ، الكويت ، دار القلم .

- ١٠٨ - طوطح ، خليل ، (١٩٣٥م) ، التربية عند العرب ، القدس ، المطبعة التجارية .
- ١٠٩ - الطويل ، توفيق ، (١٩٥٨م) ، أسس الفلسفة ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٠ - الطويل ، نبيل صبحي (١٤٠٥ هـ ، ١٩٨٥م) ، الحرمان والتخلف في ديار المسلمين ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية ، سلسلة كتاب الأمة (٧) .
- ١١١ - عاقل ، فاخر ، (١٩٧٧م) ، التربية قديمها وحديثها ، ط ٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١١٢ - _____ ، (١٩٧٨م) ، معالم التربية ، ط ٣ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١١٣ - العاني ، رؤوف ، (١٩٧٥م) ، تطوير المناهج الدراسية من أجل التنمية الفكرية ، وقائع بحوث المؤتمر الاول للتربويين العرب ، بغداد ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، مطبعة الارشاد .
- ١١٤ - عبدالرحيم ، عبدالمجيد ، (١٩٧٠م) ، مبادئ التربية وطرق التدريس ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٥ - _____ ، (١٩٧٦م) ، مدخل الى الفلسفة بنظرة اجتماعية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٦ - عبدالسلام ، فاروق وسليمان ، ممنوح ، (١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢م) ، كتيب اختبار التفكير الناقد ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- ١١٧ - عبدالعزيز ، أمير ، (١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤م) ، الانسان في الاسلام ، عمان ، بيروت ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة .
- ١١٨ - عبدالعزيز ، صالح وعبدالمجيد ، عبدالعزيز ، (دلت) ، التربية وطرق التدريس ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١١٩ - عبدالعزيز ، صالح ، (١٩٦٤م) ، تطور النظرية التربوية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف .

- ١٢٠- عبدالغفار ، عبدالسلام ، (١٩٧٧م)، التفوق العقلي والابتكار ، القاهرة ،
دار النهضة العربية .
- ١٢١- عبدالله ، عبدالرحمن صالح ، (١٤٠٦ هـ) ، ابن الجوزي وتربية العقل ،
مكة المكرمة .
- ١٢٢- _____ ، (١٤٠٦ هـ / ١٩٨٦م) ، المنهاج الدراسي ، أسسه
وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية ، الرياض ، مركز الملك فيصل
للبحوث والدراسات الإسلامية .
- ١٢٣- عبدالله ، عبدالرحمن صالح وحلمي فودة ، (١٤٠٨ هـ) ، المرشد في كتابة
البحوث التربوية ، ط ٥ ، مكة المكرمة ، مكتبة المنارة .
- ١٢٤- عبدالموجود ، محمد عزت وآخرون ، (١٩٨١م) ، أساسيات المنهج وتنظيماته ،
القاهرة ، دار الثقافة .
- ١٢٥- عبدالنور ، فرنسيس (١٩٧٥م) ، التربية الأفلاطونية ، القاهرة ، المطبعة
العثمانية .
- ١٢٦- عبده محمد ، (د.ت) ، رسالة التوحيد ، ط ٣ ، تحقيق محمد أبورية ،
القاهرة ، دار المعارف .
- ١٢٧- عبيدات ، ذوقان وآخرون ، (د.ت) ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ،
عمان ، دار مجد لاوى .
- ١٢٨- عثمان ، سيد ، أبوحطب ، فؤاد ، (١٩٧٨م) ، التفكير دراسات نفسية ، ط ٢ ،
القاهرة ، مكتبة الانجلو .
- ١٢٩- عطيه ، نعيم ، (١٩٧٠م) ، التقييم التربوي الهالف ، بيروت ، دار الكتاب
البناني .
- ١٣٠- عفيفي ، محمد الهادي (١٩٦٤م) ، جون ديوى ، مقال ضمن كتاب لماذا
نعلم؟ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ١٣١- _____ ، (١٩٧٥م) ، التربية والتغير الثقافي ، ط ٤ ، القاهرة ،
مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٣٢- _____ ، (١٩٧٨م) ، في أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ،
القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- ١٢٣ - العقاد ، عباس محمود ، (١٩٦٩م) ، الفلسفة القرآنية ، ط ٢ ، بيروت ،
دار الكتاب اللبناني .
- ١٢٤ - _____ ، (١٣٩١ هـ) ، التفكير قريضة اسلامية ، ط ٢ ، بيروت ،
دار الكتاب العربي .
- ١٢٥ - علي ، سعيد اسماعيل ، (١٩٧٨م) ، أصول التربية الاسلامية ، القاهرة ، دار
الثقافة .
- ١٢٦ - عمر ، محمد زيان ، (١٩٧٤م) ، البحث العلمي مناهج وتقنياته ، القاهرة ،
الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ١٢٧ - عميره ، ابراهيم بسيوني و الديب ، فتحي ، (١٩٧٢م) تدريس العلوم والتربية
العلمية ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٢٨ - عناية ، غازي حسين ، (١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤م) ، مناهج البحث ، الاسكندرية ،
مؤسسة شباب الجامعة .
- ١٢٩ - العوا - عادل ، (١٣٧٨ هـ) ، المذاهب الأخلاقية ، دمشق ، مطبعة
الجامعة السورية .
- ١٤٠ - الغزالي ، أبو حامد ، (١٩٣٣م) ، احياء علوم الدين ، القاهرة ،
المطبعة العثمانية .
- ١٤١ - _____ ، (د . ت) ، معيار العلم في فن المنطق ،
بيروت ، دار الأندلس .
- ١٤٢ - غنيمة ، محمد عبد الرحيم ، (١٩٥٣م) ، تاريخ الجامعات الاسلامية الكبرى ،
تطوان ، دار الطباعة المغربية .
- ١٤٣ - فائق ، أحمد ، وعبد القادر ، محمود ، مدخل الى علم النفس العام ، القاهرة ،
مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٤٤ - فام ، يعقوف ، (١٩٥٤م) البراجماتزم ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة
والنشر .

- ١٤٥ - فخرى ، ماجد ، (دوت) ، أرسطو طاليس ، بيروت ، المطبعة الكاثوليكية .
- ١٤٦ - فرحان ، اسحاق أحمد ، (١٩٨٢م/١٤٠٢هـ) ، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، عمان ، دارالفرقان للنشر والتوزيع .
- ١٤٧ - الفنيش ، أحمد ، ١٩٧٥م ، التربية الاستقصائية ، ليبيا ، تونس ، الدار العربية للكتاب .
- ١٤٨ - ————— (١٩٨٢م) ، أصول التربية ، ليبيا ، تونس ، الدار العربية للكتاب .
- ١٤٩ - فهمي ، أسماء ، (١٩٤٧م) ، مبادئ التربية الإسلامية ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ١٥٠ - فينكس ، فيليب ، (١٩٨٢م) ، فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجيحي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٤١ - قطب ، سيد (١٩٦٥م) ، خصائص التصور الاسلامي ، ط ٢ ، دار احياء الكتب العربية ، القاهرة .
- ١٥٢ - قطب ، محمد ، (١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧ م) ، مفاهيم ينبغي أن تصحح ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق .
- ١٥٣ - ————— (١٩٨٦م/١٤٠٧هـ) ، واقعنا المعاصر ، جدة ، مؤسسة المدينة للمحافة .
- ١٥٤ - ————— (١٤٠٨ هـ) ، منهج التربية الإسلامية ، ط ١١ ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق .
- ١٥٥ - قوره ، حسين سليمان ، (١٩٨٢م) ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، ط ٧ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٤٦ - كاريل ، الكسيس (دوت) ، الانسان ذلك المجهول ، ترجمة شفيق أسعد فريد ، بيروت ، مكتبة المعارف .
- ١٥٧ - كاظم ، أحمد خيرى وزكى ، سعد يس ، (١٩٧٦م) ، تدريس العلوم ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

- ١٥٨ - كامل ، فؤاد وآخرون ، (د.ت) ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، بيروت ، دار القلم .
- ١٥٩ - كانتور نثنايل ، (١٩٧٢م) ، المعلم ومشكلات التعليم والتعلم ، ترجمة حسن الققي ، فرنسيس عبدالنور ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦٠ - كرم ، يوسف ، (١٩٥٧م) تاريخ الفلسفة الحديثة ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦١ - كلباترك ، ولیم هیرو (١٩٥٩م) ، أصول المنهج الجديد ، ترجمة أبو الفتوح رضوان والهادی عفیفی ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٦٢ - الكيلاني ، ماجد ، (١٤٠٨هـ) أهداف التربية الإسلامية ، المدينة المنورة ، مكتبة دار التراث .
- ١٦٣ - اللقاني ، أحمد حسين ، (١٩٧٩م) ، المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٦٤ - _____ ، (١٩٨١م) ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٦٥ - مجاور ، محمد صلاح الدين و الديب ، فتحي ، (١٤٠١هـ) ، المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية ، ط ٥ ، الكويت ، دار القلم .
- ١٦٦ - المحتسب ، عبدالمجيد عبدالسلام ، (د.ت) ، ثلاثة كتب في ميزان الاسلام ، عمان ، مكتبة دار النهضة الإسلامية .
- ١٦٧ - محمود ، زكي نجيب ، (١٩٧٧م) ، أسس التفكير العلمي ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦٨ - مختار ، حسن ، (١٤٠٨هـ) الفاعلية في المناهج وطرق التدريس ، مكة المكرمة ، مكتبة الجامعة للخدمات العلمية .

- ١٦٩ - مدني ، عباس ، (١٤١٠هـ) النوعية التربوية في المراحل التعليمية في
البلاد العربية ، دراسة استمولوجية للمعرفة
التربوية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لـ
الخليج .
- ١٧٠ - مرسى ، محروس سيد ، (١٩٨٨م) ، التربية والطبيعة الانسانية في الفكر
الاسلامي وبعض الفلسفات الغربية ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٧١ - مرسى ، محمد منير ، (١٩٨٥م) ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ،
ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٧٢ - معروفه ناجي ، ١٣٩٥ هـ ، أصالة الحضارة العربية ، ط ٣ ، دار الثقافة ،
بيروت .
- ١٧٣ - الملا ، أحمد ، (١٤٠١هـ) أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية ،
دار الفكر ، دمشق .
- ١٧٤ - المليجي ، حلمي ، (١٩٨٢م) ، علم النفس المعاصر ، بيروت ، دار
النهضة العربية .
- ١٧٥ - المليجي ، عبدالمنعم ، (١٩٤٩م) ، أساليب التفكير ، القاهرة ،
مكتبة نهضة مصر .
- ١٧٦ - مترو - بول ، (١٩٥٣م) ، المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح
عبدالعزیز ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٧٧ - المنصور ، زهير ، (١٤٠٥هـ) مقدمة في منهج الابداع ، الكويت ، المركز
العالمي للاعلام ، دار ذات السلاسل .
- ١٧٨ - المودودي ، أبو الأعلى ، (١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ، الحكومة الاسلامية ، ترجمة
أحمد الدريس ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع .
- ١٧٩ - الموسوعة العربية الميسرة ، (١٩٦٥م) ، القاهرة ، دار الشعب .
- ١٨٠ - الميداني ، عبدالرحمن حسن حبنكه ، (١٣٩٥هـ) ضوابط المعرفة ، دمشق ،
بيروت ، دار القلم .

- ١٨١- الميداني ، حسن حبنكه ، (١٤٠٠ هـ) ، أسس الحضارة الإسلامية ووسائلها ، ط ٢ ، دار القلم ، دمشق ، بيروت .
- ١٨٢- النجار ، زغلول راغب ، (١٤٠٠ هـ) ، أزمة التعليم المعاصر ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- ١٨٣- _____ ، (١٤٠٩ هـ) قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر ، سلسلة كتاب الأمة عدد (٢٠) ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية .
- ١٨٤- النجار ، عبدالمجيد ، (١٩٨٧/١٤٠٧ م) ، خلافة الانسان بين الوحي والعقل ، بحث في جذلية النص والعقل والواقع ، بيروت ، دار الغرب الاسلامي .
- ١٨٥- النجار ، عبدالهادي علي ، (١٩٨٣/١٤٠٣ م) ، الاسلام والاقتصاد ، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٦٢) .
- ١٨٦- النجيجي ، محمد لبيب ، ومرسي محمد منير ، (١٩٧٦ م) ، المناهج والوسائل التعليمية ، القاهرة ، المكتبة التربوية .
- ١٨٧- النحلاوي ، عبدالرحمن (١٣٩٩ هـ) ، أصول التربية الإسلامية ، دمشق ، دارالفكر .
- ١٨٨- النشمي عجيل ، (١٤٠٠ هـ) ، معالم في التربية ، الكويت ، مكتبة المنار الإسلامية .
- ١٨٩- نقرة ، التهامي ، (١٣٩٦ هـ) أثر العلم والمعرفة في الاسلام ، وزارة الشؤون الثقافية ، تونس .
- ١٩٠- نيللر ، ج . ف . (١٩٧٢ م) ، في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي ، محمد عزت عبدالموجود ، يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، عالم الكتب .

- ١٩١- هازليت ، هنرى ، (١٩٧٥م) ، التفكير علم وفن ، ترجمة حامد عبدالعزيز العبد ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٩٢- الهاشمي ، عبد الحميد ، (١٤٠١هـ) ، الرسول العربي المربي ، دمشق ، دار الثقافة .
- ١٩٣- هلفش ، جوردن وسميث فيليب ، (١٩٦٣م) ، التفكير التأملى ، ترجمة السيد محمد العزاوي و ابراهيم شهاب ، القاهرة ، دار النهضة .
- ١٩٤- هندام ، يحيى ، جابر عبد الحميد (١٩٧٨م) ، المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، ط ٣ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٩٥- هوارد - نيكولز أودري ، (١٩٨١م) تطوير المنهج ، ترجمة سيد جيميل سليمان ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ١٩٦- هولتكرانس ، ايكه ، (١٩٧٢م) ، قاموس الاثنولوجيا والفلكور ، ترجمة محمد الجوهري وحسن الشامي ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٩٧- هونكه ، زيغريد ، (١٩٧٩م) ، شمس العرب تسطع على الغرب ، ترجمة فاروق بيضون ، وكمال دسوقي ، ط ٣ ، المكتب التجارى ، بيروت .
- ١٩٨- هيكل ، محمد حسين (١٩٦٥م) ، جان جاك روسو حياته وكتبه ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٩٩- وايلدز ، المر . ه . ولوتش ، كينيث ، ف . (١٩٧٧م) أصول التربية الحديثة ، ج ٢ ، ترجمة محمد سميرحسانين ، القاهرة ، مؤسسة سعيد للطباعة .
- ٢٠٠- وجدى ، محمد فريد ، (د.ت) ، الاسلام في عصر العلم ، ط ٣ ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ٢٠١- الوكيل ، حلمي ، (١٩٨٢م) ، تطوير المناهج ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- ٢٠٢- الوكيل، حلمي ، والمفتي ، محمد أمين (١٩٨٢م) ، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، القاهرة ، مطبعة حسان .
- ٢٠٣- وولرنج ، بول (١٩٦٦م) ، نحو فلسفة للتربية ، ترجمة سعد مرسي وفكري حسن ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٠٤- ويتيج ، أرنو- ف . (١٩٨١م) سيكولوجية التعلم ، ترجمة عادل الأشول وآخرين ، القاهرة ، ماكجر وهيل للنشر ، مطابع الأهرام .
- ٢٠٥- وين - رالف . ت (١٩٦٤م) ، قاموس جون ديوي ، ترجمة محمد علي العريان ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٢٠٦- يالجن مقداد ، (١٤٠٦هـ) ، جوانب التربية الإسلامية ، الرياض .

ب - الدوريات :

- ١ - ابراهيم ، سعد الدين ، (١٩٩٠م) ، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين ، جريدة الأهرام ، عدد ٢٧٨٢٠ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام .
- ٢ - اسماعيل ، سعاد خليل ، (١٩٧٥م) ، مطالب التنمية على المحتوى في الوطن العربي ، بيروت ، مجلة التربية الحديثة عدد (٧)
- ٣ - التويجري ، علي محمد (١٤٠٩هـ) ثغرة في جدار المستقبل ، مجلة رسالة الخليج ، عدد (٢٧) الرياض ، مكتب التربية للنول الخليج .
- ٤ - الرميحي ، محمد (١٤١٠هـ/١٩٨٩م) ، هل نحتاج الى أن نتعلم كيف نفكر؟ مجلة العربي ، عدد (٢٧٢) الكويت ، وزارة الاعلام .
- ٥ - عبدالله ، عبدالرحمن صالح (١٤٠٠هـ) ، خصائص الأهداف التربوية في الاسلام ، مجلة كلية التربية بمكة ، عدد (٥) ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

- ٦ - القرضاوي ، يوسف (١٤١٠ هـ) درس في مسجد ، منبر الاسلام ، عدد (٦) ، القاهرة .
- ٧ - لقمان ، فاروق ، (١٩٨٩م) ، مهارة التفكير ، جريدة الشرق الأوسط ، عدد (٣٩٩٦) ، جنة ، الشركة العربية للأبحاث والتسويق .
- ٨ - المنح ، الحبيب (١٩٧٧م) ، نحن والتفكير العلمي ، مجلة الفكر ، تونس ، عدد (٢-١) .

ثالثا : المراجع الأجنبية :

- 1 - Bono-Edward De , (1976) Teaching thinking, London, Temple Smith.
- 2- Bowyer, Carltonlt (1970), Philosophical prespective for education. Glenview , Scott. Foresman Company.
- 3 - Brubacher, John,S. (1947) A history of the problems of education, New York and London, Mc Graw-Hill book Company inc.
- 4 - Butts, R, Treeman (1955), A Cultural history of western education . New York, Mac Graw Hillbook Company .
- 5 - Carary-Ryland.W. (1967), Humanizing the school. New York, Alfred-A. Knopt inc.
- 6 - Costa, Arthur, L. (1988) Developing minds . Virginia U. S. A. ASCD .

- 7 - Kandle - I - L. (1957), American education in the Twentieth century, Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.
- 8 - Marzano - Robert. J. and others (1988) Dimensions of thinking, Virginia U. S. A. ASCD.
- 9 - Mayer, Adolph E. (1950) . The development of education in the twentieth century, (second Ed.), New York- prentice-Hall.
- 10- Rathb-Louis. E. and others. (1967) , Teaching for thinking Ohio, U. S. A. Abell, Howell Comp.
- 11- Wesley-Edgar Brace (1950), Teaching Social Studies in High schools, Boston, U. S. A.
- 12- Willds, Elmer. H. and Lottich, Kenneth. V. (1970) , The foundations of modern education. N. Y. Halt . Rinehart.
- 13- Wynne - John, P. (1964) Theories of education . New York , Harper and Row .